

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Espaço(s) da educação

Ana Margarida Cruz Ferreira Santiago

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Margarida Cruz Ferreira Santiago

Relatório Final

Espaço(s) da educação

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo de Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutora Marlene Migueis

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Janeiro, 2017

Aos que fizeram parte deste processo: a Professora Doutora Ana Coelho e o Mestre José Miguel Sacramento, o Doutor Bartolomeu Paiva e a Mestre Joana Chélinho, as educadoras e professora cooperantes, a família e os amigos, as colegas, a Fátima e a Joana, o meu obrigada.

Ao Luís Paulo. À Joana Santos.

Espaço(s) da Educação

Resumo

O espaço que educa é um espaço refletido em diversas dimensões, resultado da ação e da relação da criança com os outros, com o mundo e consigo. A perceção desta realidade espelha-se em práticas observativas, refletidas e documentadas, assentes numa visão da criança como agente ativo do processo de construção de aprendizagens.

Este trabalho reflete o percurso realizado ao longo da prática supervisionada em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. Relata uma experiência fundamentada na escuta da criança e na persecução do desenvolvimento dos seus interesses de forma integrada e global. Debruça-se numa análise dos espaços físicos da criança e daqueles que resultam da sua interação em contextos educativos.

Palavras-chave: espaço, tempo, relação, educação pré-escolar, 1ºCEB.

Space(s) of Education

Abstract

Space as educator is multidimensionally reflected throughout the child relationship with others, the world and herself. This fact contributes to observational, reflexive and documented practice, which outlights the child as an active meaning maker.

This report aims to reflect about the journey while trainee in order to obtain the master degree in Pre-school and Elementary Education. It reports the attempt to develop the child interests in a holistically way based upon active listening. It focuses on the analysis of those child's spaces that emerge from his or her interactions with educational contexts.

Key words: Space, time, relationship, pre-school, elementary education.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	7
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	9
1.1. Contexto Educativo	11
1.1.1. Instituição.....	11
1.1.2. O Grupo	12
1.1.3. Os Pais e Outros Parceiros Educativos	13
1.1.4. A Equipa	14
1.1.5. Espaço	15
1.1.5.1. Espaço para comunicar: O atelier	16
1.1.5.2. Espaço emergente: O quintal	17
1.1.5.3. Espaço conforto: A sala	17
1.1.6. Tempo	18
1.1.6.1. Tempo para brincar	20
1.1.6.2. Tempo para observar.....	21
1.1.6.3. Tempo para documentar.....	21
1.1.7. Prática da Educadora.....	23
1.2. Itinerário Formativo	26
1.2.1. Observação.....	26
1.2.2. Integração.....	27
1.2.2.1. Projeto “Momentos”	27
1.2.2.1.1. Definição do problema: A caixa	27
Evidência de aprendizagem 1: A primeira conversa.....	28
1.2.2.1.2. Planificação e execução	29
O Mapa.....	29
Evidência de aprendizagem 2: Redirecionar.....	29
Evidência de aprendizagem 3: Os percursos.....	31
Evidência de aprendizagem 4: A planificação	33
As Construções	33
1.2.2.1.3. Avaliação: O guia.....	34

1.2.2.1.4. Divulgação: A exposição	34
1.2.3. Retrospeção.....	35
CAPÍTULO II – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	37
2.1. Contexto Educativo	39
2.1.1. A Instituição.....	39
2.1.2. Os Pais e Outros Parceiros Educativos	40
2.1.3. Espaços e Materiais	40
2.1.4. O Tempo	41
2.1.5. A Turma.....	41
2.1.6. A Sala.....	43
2.1.7. Prática da Professora.....	45
2.2. Itinerário Formativo.....	49
2.2.1. Observação	49
2.2.2. Integração	50
2.2.2.1. Centros de Interesse.....	50
2.2.2.2. Projeto “Incubadora de Projetos”	52
2.2.3. Retrospeção.....	57
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	63
CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	65
3.1. Espaços de Crescimento.....	67
3.1.1. Espaço vital	68
3.1.2. O espaço e a criança: lugar de transformação mútua	69
3.1.3. Espaço identidade	72
3.1.4. Espaço exterior: ambiente de aprendizagem	73
3.1.5. Espaço comunidade: cidades que educam.....	75
3.2. Espaço Tempo : “A Educação Lenta”	77
3.2.1. Tempo para criar laços: rede de relações.....	78
3.2.2. Tempo para descobrir: o currículo emergente.....	80
3.2.3. Tempo para narrar: a criança e a documentação	82
3.3. O Espaço Co Construído: Mosaico.....	85
3.3.1. Metodologia.....	86

3.3.2. Definição do problema.....	88
3.3.3. Planeamento e lançamento.....	88
3.3.4. Execução.....	89
3.3.5. Avaliação e divulgação.....	89
3.3.6. Resultados e discussão.....	90
3.3.7. Conclusão	92
CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	95
4.1. Espaço Fronteira	97
4.1.1. Espaço para a mudança: o caso português.....	98
CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	103
5.1. Atelier: O espaço da estética na educação.....	105
5.1.1. Espaço de ideias: a criança e a criatividade	106
5.1.2. Espaço de relações: “vibração estética”	107
5.1.3. Espaço atelier: a estética e a aprendizagem	108
5.1.4. Espaço da ética: a estética dos valores.....	109
5.2. Espaço Edifício.....	110
5.2.1. Espaço de diálogo: arquitetura e pedagogia	111
5.2.2. Espaço escola: projetos e práticas.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
Referência Bibliográficas.....	123

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Espaços em Educação Pré-Escolar	133
Apêndice 2: Teia de conceitos do Projeto "Momentos"	134
Apêndice 3: Documentação pedagógica do Projeto "Momentos"	135
Apêndice 4: Divulgação dos Projetos	151
Apêndice 5: Espaços em 1ºCEB	152
Apêndice 6: Espaços em 1ºCEB	153
Apêndice 7: Teia de conceitos do Projeto "Colorir VV"	154
Apêndice 8: Documentação pedagógica do Projeto "Missão 007 Colorir VV"	155
Apêndice 9: Atividades do Projeto "Colorir VV"	162
Apêndice 10: Divulgação do Projeto "Missão 007 Colorir VV"	179
Apêndice 11: Consentimento informado aos pais	180
Apêndice 12: Guião de entrevista	181
Apêndice 13: Mosaico - Registo fotográfico	182
Apêndice 14: Mosaico - Categorização dos dados.....	183
Apêndice 15: Mosaico - Documentação pedagógica das alterações efetuadas.....	199

Índice de Abreviaturas e Siglas

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DL – Decreto-Lei

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EB – Educação Básica

EE – Ensino Especial

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PAA – Plano Anual de Atividades

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Individual

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TRA – Tarefas de Reforço de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

“Hemos estudiado a los niños desde una perspectiva que nunca los há considerado como sujetos, sino como meros esbozos de nosotros mismos” (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 11)

Esta constatação, afirmada por um antropólogo, não se esgota na sua disciplina. A infância foi, durante muito tempo, vista, por aqueles que lhe estão mais próximos, pedagogos, educadores, investigadores, através deste prisma redutor. Mas, na atualidade, diferentes linhas de investigação têm vindo a construir uma nova visão sobre a infância. A Sociologia entende agora a criança como ser pensante, com agência, ator social e produtor de cultura (Vasconcelos, 2009, p. 25). A criança é perspetivada pelo que sabe fazer e não pelo que ainda não sabe, qual ser inacabado, e como indivíduo ativo, com **espaço** e **tempo** próprios (Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994). Estas direções têm vindo a ser absorvidas, digeridas e expostas em novas propostas pedagógicas através de abordagens mais centradas na escuta das crianças, em dar-lhes voz, iniciativa e poder de decisão, estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, promover o pensamento divergente e dar-lhes autonomia (Caldas & Vasques, 2014; Gardner, 1990). O desenvolvimento da criança é visto como holístico e integrado numa comunidade, onde, para além desta, educadores e família se envolvem nas experiências que são significativas para a criança.

Por outro lado, a sociedade vive hoje em dia grandes transformações, influenciadas nomeadamente pelo rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação, o que se reflete num mundo em constante mudança. A isto acresce as atuais crises económicas que levantam sérias questões de desigualdade social, comprometendo os ideais da democracia (Teixeira, 2016), e que põem em causa os valores de solidariedade, criando grandes obstáculos ao desenvolvimento mais harmonioso das gerações vindouras. A crescente violência associada a questões religiosas traduz-se num sentimento de instabilidade e desconfiança que altera dinâmicas relacionais a vários níveis, afetando também as estruturas escolares e os comportamentos dos seus atores. Nesta realidade, o conhecimento afirma-se como a “arma” do futuro e é com base nele que os diferentes estados encontrarão canais de comunicação e consequentes pontes de entendimento.

É neste contexto atual que as instituições educativas deverão estruturar a sua ação e pensar o seu futuro, e educadores e professores terão que perspetivar as suas práticas. “A escola faz parte da sociedade, introduz o aluno na lógica do trabalho, devendo torná-lo crítico e questionador (...)” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 157). Segundo o Presidente do Conselho Nacional de Educação (Justino, 2016)¹, a escola articula três dimensões da formação da criança: como indivíduo, como cidadão e como profissional, preparando-a para um futuro que ainda não conhecemos. E a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) afirma que, dado o clima socioeconómico atual, esta preparação passa pelo desenvolvimento tanto de competências cognitivas, como sociais e emocionais (OCDE, 2015). Uma “educação que seja promotora de liberdade mas também de igualdade” (Rebelo de Sousa, 2016), preparando para a autonomia e valorizando o pensamento divergente que forme cidadãos críticos, criativos na busca de soluções, promovendo valores de solidariedade e cooperação. Cidadãos participantes, capazes de se organizar e promover projetos sustentáveis junto da comunidade e, que recuperem os princípios fundamentais da democracia (Coutinho, 2016) . “Comunidade é onde as pessoas ficam”².

Com o presente trabalho pretende-se relatar a prática supervisionada em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1ºCEB, e identificar reflexos dos aspetos acima mencionados. Que evidências deste enquadramento se encontraram durante a prática que aqui se pretende relatar? Este percurso permanentemente indagado, questionado, refletido e construído em equipa, é agora descrito em duas partes que pretendem traduzir o essencial desta experiência. Uma primeira parte, em que se expõem os contextos educativos onde foram realizadas as práticas supervisionadas em Educação Pré-escolar (primeiro capítulo) e em Ensino do 1ºCEB (segundo capítulo), bem como os itinerários formativos levados a cabo, e que pretende descrever o trabalho desenvolvido em conjunto com as crianças. Segue-se-lhe uma segunda parte dedicada às experiências chave, onde se clarificam e aprofundam conceitos e

¹ Congresso Internacional Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas. Mudanças na Educação e Lei de Bases, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.

²Entrevista a uma criança moradora no Conjunto Palmeiras, in “*Palmas*”, Documentário sobre o Conjunto Palmeiras, de Edlisa B. Peixoto, Brasil, 2014.

perspetivas observadas durante as práticas. Estas experiências apresentam um denominador comum – o espaço real ou imaginário, que resulta do interesse despertado pela observação das suas diferentes utilizações e vivências nos contextos experienciados, em particular em contexto de jardim de infância.

A organização deste documento reflete a tomada de consciência de alguns pressupostos pedagógicos durante o desenvolvimento da prática em EPE e que influenciaram significativamente a visão sobre a criança e a educação, influenciando de forma indelével o desenrolar da prática em 1º CEB.

De forma a manter a confidencialidade dos participantes, todos os nomes referidos neste documento são fictícios.

“O que importa é criar entre o homem e aquilo que o rodeia novas relações que sejam fontes de educação” (Illich, 1974, p. 6).

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Contexto Educativo

A visão holística da criança e a perspetiva do seu desenvolvimento ecológico responsabilizam os atores na organização do ambiente educativo, nomeadamente os educadores. O ambiente ecológico, “concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra” (Brofenbrenner, 2002, p. 6) leva-nos a compreender as diferentes dimensões da sua influência no desenvolvimento da criança, podendo este ser afetado por acontecimentos numa “estrutura” na qual não está sequer presente (por exemplo, como o despedimento de um dos pais tem impacto no desenvolvimento das crianças). Torna-se portanto fundamental conhecer o contexto educativo que envolve a criança.

1.1.1. Instituição

O estágio foi desenvolvido num Jardim de Infância (JI) a funcionar numa moradia antiga adaptada para o efeito, situado numa zona residencial da cidade de Coimbra. O edifício desenvolve-se por quatro pisos, rodeado por jardim que se estende em quintal na zona posterior. Este JI foi criado para servir um público muito específico e por isso recebe com frequência crianças de outras nacionalidades e de outros locais do país, que nele permanecem por períodos diferenciados de tempo.

Os recursos humanos englobam pessoal docente e não docente: um diretor pedagógico, quatro educadores, oito assistentes operacionais, uma técnica superior e um professor especialista de expressão musical.³

A instituição assume no seu projeto pedagógico uma “abordagem sócio construtivista própria com inspiração na praticada pelos jardins de infância do município de Reggio Emília”⁴. É sua convicção desenvolver o currículo emergente, a metodologia de projeto, a abordagem de mosaico, a documentação, o portefólio, o desenvolvimento representativo, o trabalho em equipa, a investigação/ação participativa e o espaço como “terceiro educador”⁵.

³ Informação retirada do Projeto Educativo 2013/2014

⁴ Retirado do Projeto Educativo de 2013/2014

⁵ Retirado do Projeto Educativo de 2013/2014.

A equipa educativa assenta a sua ação num estreito trabalho cooperativo e modela a sua prática pela ação-reflexão-ação.

1.1.2. O Grupo

O grupo era constituído por 18 crianças (12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, de diferentes nacionalidades e com diferentes tempos de habituação ao contexto de jardim de infância⁶. Para algumas delas, esta terá sido uma experiência temporária (3 crianças abandonaram o grupo antes do final do estágio). Uma criança apresentava Perturbação do Espectro do Autismo.

A heterogeneidade do grupo em relação à idade é um pressuposto assumido pela equipa educativa que vê nesta organização uma mais-valia. Esta opção espelha a referência feita nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em relação à forma como a organização do grupo pode ser facilitadora do desenvolvimento e aprendizagens ao promover a interação entre crianças em momentos de desenvolvimento distintos e com saberes diversos, aumentando a diversidade e tornando as interações no grupo mais ricas (ME, 2016). Desta mesma forma, contribui para a partilha de saberes e culturas o facto de integrarem o grupo crianças de diferentes nacionalidades, ainda que na sua maioria sejam experiências temporárias. Por outro lado, os grupos heterogéneos relativamente à idade estão mais perto daquilo que seria uma família, pressuposto valorizado nos jardins de infância de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Este aspeto é também importante para o relacionamento entre pares, notando-se uma preocupação dos mais velhos em ajudar os mais novos e, de modo geral, um cuidado particular com a criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

As crianças mostravam-se, na generalidade, muito participativas e o clima de grupo transparecia tranquilidade e bem-estar. O conceito de bem-estar, assim como o de implicação, serão discutidos na segunda parte deste trabalho e fazem parte do

⁶ Informação retirada do Projeto Educativo 2013/2014.

Sistema de Acompanhamento das Crianças⁷ (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), a partir do qual se tentou fazer um diagnóstico, utilizando a ficha 1G.

1.1.3. Os Pais e Outros Parceiros Educativos

A relação com os pais é vista como central para o desenvolvimento das crianças, à semelhança do preconizado por Malaguzzi nas escolas de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 75). Ainda segundo estes autores, a escola deve encontrar meios de intensificar o relacionamento entre os três grandes atores: pais, crianças e educadores. Só assim se tornarão mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 75). Nesta linha, a equipa educativa aposta na dinamização do atelier por pais, incentiva a colaboração destes em vários aspetos da manutenção do espaço e não prescinde da sua colaboração em múltiplas atividades.

Também Vasconcelos nos fala da qualidade do suporte parental e de como isso é mais importante do que a classe social a família pertence, daí a importância do seu envolvimento nos centros para a infância (Vasconcelos, 2009, p. 65). A mesma autora proclama a necessidade de criação de programas que facilitem a participação democrática dos pais (Vasconcelos, 2009). E as OCEPE (ME, 2016) alertam-nos para a especificidade do contexto familiar e social em que cada criança se desenvolve, as práticas educativas e a cultura própria de cada família. Torna-se portanto vital que o educador conheça este contexto de forma a dar uma melhor resposta às necessidades da criança. Importa então conhecer e reconhecer a família como fator determinante no processo educativo (ME, 2016).

Assim, neste JI os pais não ficam à porta da sala, entram, conversam com as crianças do grupo, contribuindo para a criação do tal ambiente familiar já referido. Outra preocupação é a criação de espaços onde as famílias possam ter algum recato.

⁷ O SAC foi desenvolvido a partir do trabalho de Ferré Laevers (abordagem experiencial em educação) e pretende que a avaliação seja feita de forma sistemática e continuada, com base na observação e documentação, permitindo ao educador sustentar a sua prática não só nos benefícios para a criança a longo prazo mas também através da aferição da qualidade de vida da criança em tempo real (Portugal & Laevers, 2010). Este sistema permite também uma análise do nível real e potencial de desenvolvimento permitindo ao educador atuar em conformidade (Portugal & Laevers, 2010)

Apoiando-se em Vygostky (Pound, 2014) a equipa encara o desenvolvimento cognitivo como estando relacionado com o desenvolvimento social, e nessa medida é realçada a importância da família e da comunidade neste processo. Assim sendo, o JI mantém um conjunto de parcerias que intensificam a ligação à comunidade (Universidade de Coimbra, Associação Académica de Coimbra, entre outras) de entre as quais se destaca a parceria estabelecida com uma investigadora⁸, cuja ação se inspira na figura do *pedagoga*⁹ (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

1.1.4. A Equipa

Segundo as OCEPE (ME, 2016) o educador é o construtor do currículo e deve para além de ouvir as crianças, famílias e comunidade, apoiar-se na equipa pedagógica para refletir e decidir as opções pedagógicas concernentes. Este processo de partilha, discussão e reflexão do conteúdo pedagógico constitui uma mais-valia para o desenvolvimento profissional e para a excelência da prática (ME, 2016). O trabalho cooperativo da equipa educativa deste JI é facilmente percecionado e constitui uma peça essencial para o bom desenvolvimento da prática pedagógica. A equipa reúne diariamente para planear, debater e refletir aspetos diversos da vida do JI, da própria prática e das situações que decorrem da vivência diária da instituição. É portanto notório um ambiente de cumplicidade e harmonia com uma dinâmica concertada entre todos. Para além desta evidência, todos os funcionários do JI participam diretamente nos cuidados às crianças, à semelhança da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, onde todos os adultos têm contacto direto com as crianças e todos estão envolvidos, de uma forma ou de outra, no processo educativo. Esta envolvimento promove a comunicação entre o *staff*, estreita laços e permite promover um ambiente facilitador, mais familiar, onde a criança se sente confortável e estimada. Por outro lado, permite concertar esforços de maneira a que todos regulem a sua ação pelos mesmos princípios pedagógicos, tornando as opções da equipa pedagógica mais coesas e consistentes.

⁸ A Doutora Vera do Vale, professora na Escola Superior de Educação de Coimbra, apoia pedagogicamente a equipa educativa.

⁹ Para Filippini o pedagoga tem um papel preponderante na formação contínua dos profissionais envolvidos e é uma peça importante para o desenvolvimento de canais de comunicação quer entre os elementos da própria instituição, quer desta com o exterior (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, pp. 124 - 125).

1.1.5. Espaço

“Espacios que deben recoger las huellas, presencias y memorias de todos sus coabitantes” (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 159).

As características originais deste edifício trazem algumas condicionantes espaciais que limitam as opções pedagógicas da equipa educativa¹⁰, sendo reconhecidamente este o ponto que mais as distancia da abordagem Reggio Emilia¹¹ - espaços muito espartilhados, janelas altas e pequenas, falta de acesso direto ao exterior em todas as salas, entre outros. A escola que Malaguzzi idealizou inspira-se na organização do espaço urbano e social e deverá parecer “um túnel transparente” (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 160) de forma a não interromper a continuidade entre interior/exterior.

No entanto, essas mesmas condicionantes são assimiladas pela equipa como interessantes formas alternativas de provocação e promoção do bem-estar, tornando o ambiente mais próximo e familiar, “mais amável” (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 160), e como preconizado por Malaguzzi (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Por exemplo, o entrecruzamento de espaços mais espartilhados dentro do edifício permite, por um lado, a existência de zonas de maior recolhimento para a criança e a sua família; por outro, faz emergir espaços de menor acesso revestidos de uma aura misteriosa e “à medida” da fantasia do universo infantil.

Outro aspeto interessante é a fluidez característica da utilização dos espaços. As crianças circulam por todas as salas. Os espaços mais comuns, como o salão e o ginásio, têm múltiplas utilizações o que facilita alguns tempos mais marcados da rotina diária, e por outro lado permitem muitas vezes momentos de partilha entre todos os grupos (atividade do dia da mãe no salão; aulas de música no ginásio; atividades pontuais como cantar ou contar uma história). À semelhança do proposto pelas escolas de Reggio Emilia, os espaços comuns favorecem a comunicação entre pares, entre crianças e adultos, numa clara facilitação do desenvolvimento social da criança e da aprendizagem cooperativa (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, &

¹⁰ Entrevista ao Diretor Pedagógico.

¹¹ Entrevista ao Diretor Pedagógico.

Niza, 2013). Estes tempos de comunicação que a utilização dos espaços comuns (ou da utilização comum dos espaços) facilita são uma das características mais marcantes deste jardim de infância (cf. Apêndice 1).

1.1.5.1. Espaço para comunicar: O atelier

Um atelier pode ser visto como um espaço preparado para o desenvolvimento de trabalhos artísticos (Instituto António Houaiss, 2003) mas também como o espaço que se cria quando um grupo de pessoas se junta para aprofundar conhecimentos (Academia das Ciências de Lisboa, 2001). Percecionamos ambos os conceitos numa abordagem que envolve a criança e o adulto no mesmo grupo de aprendizagem (Pound, 2014).

Mantendo a perspetiva fluida da sua utilização, os espaços são versáteis e continuamente remodelados de acordo com o desenvolvimento dos projetos em curso¹². Para esta remodelação contribui um outro espaço, o atelier. Este espaço reflete a importância da dimensão estética na pedagogia em Reggio Emilia, permite às crianças dominar as técnicas das linguagens simbólicas e aos educadores compreenderem “como as crianças intentam veículos autónomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de verdade simbólica e vias de comunicação” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 131). É também um espaço de provocação, de pesquisa e de documentação que facilita a comunicação com os pais ao mostrar-lhes o que as crianças pensaram, comunicaram, criaram, expondo a lógica do seu pensamento (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). É, por isso, um espaço de criatividade (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Ao ser conduzido por pais, neste JI, proporciona ainda uma maior integração da família na vida do jardim. Para os pais, este espaço potencia a vivência do dia-a-dia das suas crianças, permitindo-lhes saber o que as suas crianças fazem, conhecer a realidade do JI e colaborar de forma mais sistemática, fazendo parte integrante dos projetos que as crianças desenvolvem no JI.

¹² Entrevista ao Diretor Pedagógico.

Por outro lado este espaço propicia momentos de trabalho em pequeno grupo constituído por crianças dos vários grupos, tornando-se também num espaço de comunicação e experimentação entre crianças e adultos.

1.1.5.2. Espaço emergente: O quintal

À semelhança da organização espacial de Reggio Emilia, onde o espaço exterior “é cuidadosamente planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 121), também aqui a utilização e aproveitamento do espaço interior tem continuidade no exterior. As escolhas do equipamento refletem, também elas, uma atitude desafiante quer ao nível do desenvolvimento motor, quer nas múltiplas possibilidades de utilização, proporcionando experiências várias e fomentando a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, o espírito de entreajuda e a vivência democrática. Aqui são também proporcionados espaços mais amplos, de interação em grande grupo, e outros de maior recolhimento (as manilhas, as casinhas), onde pequenos grupos de crianças podem interagir num ambiente mais intimista. Segundo Spodek e Saracho (2006) é importante disponibilizar diferentes tipos de espaço que permitam à criança uma brincadeira mais ativa e funcional mas também zonas mais calmas e favoráveis à introspeção. O espaço exterior é, assim, altamente valorizado, sendo utilizado diariamente durante todo o ano, como preconizado por Liempd e Schepers (2010) ao referir que a função das instituições para a infância é agilizar o contacto das crianças com o exterior, através de situações e espaços em que este esteja ao seu inteiro dispor.

1.1.5.3. Espaço conforto: A sala

A sala de atividades é relativamente pequena, com iluminação natural que chega de uma janela e através de uma portada de acesso ao exterior. A sala comunica diretamente com a sala ao lado através de uma porta em fole. O espaço está organizado de forma a proporcionar zonas mais amplas e outras mais reservadas,

como o canto da leitura e de recolhimento, com o dossel de rede (estratégia adaptada do programa “Anos Incríveis”)¹³.

A sala está organizada em áreas de interesse identificadas com simbologia das crianças¹⁴: tapete, leitura, mesa grande (expressão plástica), cavalete de pintura, ciências (equipada com retroprojektor), informática e jogos de mesa.

Os materiais estão armazenados à altura das crianças e dispostos em recipientes transparentes para que sejam facilmente identificados por estas, traduzindo uma das preocupações organizacionais do espaço na abordagem de Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). A forma como estão organizados (por exemplo, os marcadores estão organizados por cores – uma cor para cada recipiente - em recipientes transparentes e acessíveis às crianças) reflete uma preocupação estética, também ela subjacente à mesma abordagem (Cabanellas & Eslava, 2005), e que está presente na organização do todo o espaço educativo. A seleção de materiais é criteriosa, estando à disposição das crianças diferentes materiais de desperdício, alguns elementos naturais (pinhas, bolotas, entre outros), pedras decorativas, entre outros.

Numa prática transversal a toda a instituição, as paredes são utilizadas como “espaço que documenta” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 155), uma vez que albergam as produções das crianças, acompanhadas de descrições feitas com base em transcrições dos seus comentários durante o decorrer dos projetos que vão desenvolvendo.

1.1.6. Tempo

¹³ O programa The Incredible Years é um programa de aprendizagem socio emocional que ambiciona promover estratégias socio emocionais efetivas nas crianças. Foi desenvolvido por Carolyn Webster-Statton em 1990 e para além da ação com pais e educadores para intervenção com crianças com comportamentos desafiantes e na prevenção desses mesmos comportamentos, conta também com uma vertente para pais de crianças dos zero aos doze anos. A aprendizagem socio emocional desenvolve, em adultos e crianças, a capacidade de reconhecimento e gestão das próprias emoções, relacionar-se de forma positiva com os outros, serem saudáveis e produtivos e serem capazes de tomar decisões responsáveis. Para tal, este programa alia na sua metodologia a abordagem comportamental, cognitiva e emocional. Ao concertar a ação das crianças, pais e educadores favorece a prevenção e a redução dos comportamentos menos positivos (Vale, 2012).

¹⁴ Informação retirada do projeto individual de sala 2014/2015.

A organização do tempo está intimamente relacionada com a organização do espaço e, conjuntamente com a organização do grupo, criam o suporte para o desenvolvimento curricular (ME, 2016). No contexto experimentado, a fluidez observada na utilização do espaço está, por sua vez, espelhada na fruição do tempo. À parte os momentos mais vinculados da rotina diária (tempo da higiene, das refeições, do repouso) a gestão do tempo segue o ritmo da criança e procura dar resposta aos seus interesses e necessidades. Embora até nestes momentos seja perceptível o respeito pelo tempo da criança, como por exemplo durante as refeições, momento social por excelência que é levado a cabo sem pressas permitindo o desenrolar de conversas e interações espontâneas. O que vai ao encontro da opinião de Oliveira-Formosinho (2013) acerca das escolas de Reggio Emilia, onde a organização do tempo é feita de maneira a dar à criança oportunidades de interação diversa com os adultos, entre pares em grande e pequeno grupo, em momentos de brincadeira, da rotina diária ou de desenvolvimento de projetos (Oliveira-Formosinho J. , 2013).

A partir das dez horas as crianças reúnem com a educadora na sala e definem as áreas para onde querem ir e com quem, se for caso disso (uma construção, por exemplo, pode ser feita pela criança que tem a ideia e que escolhe um par para a ajudar). Muitas vezes a educadora conta uma história ao grupo ou joga um jogo no tapete (como o grupo tinha terminado recentemente um projeto sobre o “tempo dos nossos avós” optavam muitas vezes por jogos tradicionais revisitados nesse período). Após o almoço é tempo da CAF (componente de apoio à família) e depois dessa hora vão brincar para o quintal. Como já foi referido, os tempos não são muito marcados e pode acontecer que de manhã as crianças brinquem no quintal e à tarde estejam na sala, ou que estejam no quintal o dia todo, o que aconteceu muitas vezes durante este período de integração. Esta opção facilitou a integração da equipa de estagiárias e a criação de uma relação mais profunda com as crianças, permitindo pôr em prática a observação participativa. Uma vez por semana, à quinta-feira de manhã, as crianças têm expressão musical.

1.1.6.1. Tempo para brincar

Brincar é uma das linhas mestras da proposta pedagógica deste JI. A importância que lhe é atribuída reflete-se na forma como está disponível para as crianças, o que fazem, o tempo que lhe é dedicado, a forma como o lúdico faz parte integrante do desafio com que as crianças são convidadas a pensar e a encontrar soluções criativas. Brincar é transversal quer temporal quer espacialmente a toda a atividade do JI. Na sala de atividades as crianças podem realizar diferentes tipos de jogo (construção, por exemplo) e há um espaço contíguo à sala onde especialmente preparada para o jogo simbólico. O espaço exterior é visto como uma fonte inata de experiências e aprendizagens, explorado através da brincadeira. Os elementos presentes no quintal são, na sua maioria, desafiantes e proporcionadores de desenvolvimento e aprendizagens. São provocações lúdicas, tal como as criadas no espaço interior.

Bruner apontava a flexibilidade do pensamento humano como a chave para a sua capacidade intelectual e que o brincar desenvolve essa flexibilidade (Whitebread & Coltman, 2008). Vygotsky acreditava que brincar permitia às crianças encontrar soluções e compreender regras (Pound, 2014). Para Huizinga (1988), o jogo é uma função com sentido e é a base de construção da cultura humana, da nossa evolução enquanto sociedade com regras e leis a respeitar.

Por outro lado, Munari (2007, p. 35) refere que “a fantasia é a faculdade humana que permite pensar em coisas que novas que não existiam antes”. Para este autor, os produtos da fantasia, da criatividade e da invenção nascem das relações estabelecidas entre o que se conhece. Então, quanto mais relações se conseguirem criar, mais ativa será a fantasia e portanto quanto mais conhecimento, a quantos mais dados tiver acesso o indivíduo, mais relações estabelecerá, mais ativa será a sua fantasia. “O alargamento do conhecimento e a memorização dos dados devem ser feitos, naturalmente na idade infantil, através do jogo” (Munari, 2007, p. 37). Mais ainda, o autor refere o papel decisivo do educador neste aspeto do qual dependerá o desenvolvimento da criatividade e definição de espírito crítico na criança.

Segundo Pramling Samuelsson e Carlsson (2008) apesar de na maioria das vezes brincar e aprender estejam separados no **espaço** e no **tempo**, é desejável que estas

duas atividades, naturais para a criança, aconteçam em simultâneo, de forma a promover o desenvolvimento da criatividade. Aliás, Pramling Samuelsson e Carlsson (2008) afirmam que para a criança, em contexto de JI, estas atividades acontecem muitas vezes em simultâneo.

1.1.6.2. Tempo para observar

“Não percebo como fazem os professores no 1ºCEB, não têm tempo para observar...” (Júlia).

A observação é fundamental para o desenvolvimento da abordagem pedagógica deste JI. Na opinião de Malavasi e Zoccatelli (2013), a observação permite, por um lado, o conhecimento profundo da criança e do grupo e, por outro, a deteção dos seus interesses e de onde poderão emergir os projetos a desenvolver. Esta observação passa por escutar a criança e estar disponível para ela sem no entanto invadir o seu espaço, resultando num processo ativo em que se cruzam os pontos de vista do observador com os interesses dos observados, e que permite à equipa pedagógica discutir e delinear propostas de projetos a desenvolver (Malavasi & Zoccatelli, 2013). A observação, juntamente com o diálogo, torna evidente o envolvimento natural da criança na busca de sentido e o seu constante processo de construção de significado (Kinney & Wharton, 2009).

1.1.6.3. Tempo para documentar

“Olha, nós estávamos a desenhar este e o Guilherme deixou cair o lápis num buraco! E nunca mais o viu!” (Manuela)

Os projetos desenvolvidos pelas crianças e adultos deste JI são devidamente documentados. Em Reggio Emilia as paredes falam (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), seguem o desenvolvimento dos projetos e tornam-nos visíveis para todos: pares, pais, comunidade, equipa, crianças, dando a todos a oportunidade de acompanhar e compreender o que vai acontecendo no JI (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Ao partilhar o processo de construção de aprendizagens, a documentação abre a discussão ao público, envolvendo-o no processo educativo e fazendo da escola um local de prática democrática (Edwards, Gandini, & Forman,

2016). Para além disso permite aprofundar por um lado, o conhecimento sobre a construção de significados pela criança e o seu potencial, e por outro, o conhecimento do educador enquanto profissional e da sua forma de interagir com a criança e com os outros (Kinney & Wharton, 2009). Numa outra dimensão, a documentação permite reconhecer o valioso contributo da cultura familiar e da comunidade (Kinney & Wharton, 2009).

Para Vasconcelos, o grande objetivo da documentação é tornar transparente o trabalho no jardim de infância para o exterior, tornando-o sujeito a interpretação, a crítica e a escrutínio” (Portugal & Laevers, 2010, p. 66). Esta documentação contém transcrições dos diálogos das crianças, registos escritos e desenhos, fotografias de momentos chave, uma coleção de produtos e de construções feitas pelas crianças (Portugal & Laevers, 2010, p. 67). Expõe as diferentes linguagens da criança (Edwards, Gandini, & Forman, 2016) e põe a descoberto os muitos significados que se vão tornando claros à medida que o processo avança (Malavasi & Zoccatelli, 2013). E ao acompanhar o desenvolvimento dos projetos, a documentação torna-se também numa ferramenta de monitorização que permite ao educador revisitar o processo, reconhecer a estrutura de pensamento da criança e assim reformular questões que a auxiliem a prosseguir as suas pesquisas (Malavasi & Zoccatelli, 2013), sendo essencial para levar a cabo uma aprendizagem negociada (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Da mesma forma, para Malavasi e Zoccatelli (2013) a documentação pedagógica permite uma leitura reveladora de futuros projetos para aquele grupo específico.

A documentação pedagógica revelou-se um auxiliar excecional na elaboração de todos os documentos escritos a ser produzidos no âmbito dos exercícios de prática supervisionada aqui descritos. Facilitou a descrição do processo, a sua justificação, a sua análise e fundamentalmente a sua reflexão.

1.1.7. Prática da Educadora

“ Pergunta à Rute...ela é a chefe dos leões.” (Beatriz)

Da prática da educadora destaca-se a promoção da independência e autonomia. Esta preocupação era visível em diferentes momentos do dia: durante a refeição, a sua preocupação é correção da sua postura e que comam com os dois talheres; durante os momentos de saída para o exterior, vestem os casacos sozinhos, leva cada um a sua mochila, entre outras. Por outro lado, permite às crianças que façam escolhas e participem ativamente na planificação das atividades: escolhem, na sala, a área para que querem ir; escolhem jogos e canções para momentos no tapete; numa sessão de expressão motora a educadora conversou com o grupo para planearem o que iriam fazer “lembrem-se que está cá a *Ellie* que não fala bem português, pensem em algo que seja fácil para ela seguir”. Esta questão reflete a opção pedagógica da equipa em ouvir a crianças e ir ao encontro dos seus interesses. Dar-lhe espaço para expressar a sua opinião e iniciativa e tomar decisões, dando-lhe iniciativa. Reflete-se também na sua opção de trabalho por projeto: a planificação é feita com as crianças (Vasconcelos, 2012), aspeto ao qual voltaremos.

Outro aspeto que se salienta é o conhecimento profundo das crianças do grupo: “repara, o José vai subir, subir, até chegar aqui para implicar com elas” (observação feita durante uma das saídas ao exterior; salienta-se que esta observação não foi feita como “rotuladora” da criança mas sim para demonstrar que conhecendo as crianças podemos antecipar comportamentos e atuar em conformidade, evitando-os). Este conhecimento baseado na observação sistemática e sistematizada permite à educadora cooperante adequar a sua prática às especificidades de cada criança, e fundamentalmente poder levar a cabo a diferenciação pedagógica. Tal como vem referido nas OCEPE (ME, 2016), o conhecimento profundo da criança e do seu desenvolvimento fundamentam essa diferenciação, tendo em conta as características da criança e de forma a criar oportunidades que lhe permitam desenvolver todas as suas potencialidades. Por outro lado, o conhecimento profundo da criança, e do grupo, permite ao educador perceber qual o melhor momento para intervir ou participar em silêncio – estratégia utilizada pela educadora, a que chama de

“suspensão do educador”¹⁵, e que é descrito como “segurar o tempo” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 178), dando tempo para a criança elaborar o seu raciocínio.

Uma das estratégias mais utilizadas pela educadora é o redirecionamento. Esta estratégia tem como ideia básica “desviar a atenção das crianças da situação difícil e fazer com que ela se concentre em momentos que ofereçam satisfação imediata” (Spodek & Saracho, 1998, p. 160). Uma outra estratégia usada é o reforço, visto por Spodek e Saracho como uma “consequência do comportamento que leva à repetição do mesmo” (Spodek & Saracho, 1998, p. 146). Por outro lado, estas situações permitem ao resto do grupo observar o comportamento “premiado” pelo adulto para o poderem imitar. O reforço foi observado em inúmeras situações: em conversas no tapete – “diz lá tu, Paulo, que tens o braço no ar”; durante as refeições – quando alguma criança se mostrava muito renitente em comer, se a educadora conseguia alterar essa situação no final dizia “estou muito orgulhosa de ti, comeste a alface toda”; durante as viagens de e para o ténis: “estamos muito cansados, foi uma aula muito cansativa, vamos tentar ir em silêncio até ao JI para descansarmos”. À chegada, como as crianças foram o caminho todo em silêncio, a educadora deu um autocolante a cada uma, referindo o quanto orgulhosa estava delas; em situações de interajuda ou partilha entre pares: durante um piquenique em que não estava previsto que António almoçasse: “O Guilherme foi muito lindo, partilhou o almoço dele com o António”, este comentário gerou uma onda de solidariedade entre o grupo e todos quiseram partilhar o almoço com o António.

Outra evidência desta prática é a sua base na ação-reflexão-ação. A reflexão é uma parte importantíssima do trabalho realizado no JI, toda a equipa reúne formalmente uma vez por semana para refletir mas foram imensos os momentos observados em que tal aconteceu de forma informal. Outro alicerce desta prática observada é o trabalho de equipa levado a cabo nesta instituição. Todas as ações, decisões, planificações, orientações são decididas em equipa e o problema de um é de todos¹⁶.

¹⁵ Sábado Temático “A abordagem Reggio Emilia na creche e no jardim de infância” (APEI; Aveiro; 28/04/2015).

¹⁶ Entrevista ao Diretor Pedagógico.

A educadora desenvolve com as crianças a metodologia de projeto, com base num currículo emergente. Os projetos nascem do real e manifesto interesse das crianças e desenvolvem-se de maneira a dar resposta a esses mesmos interesses. Isso é feito pelo educador através da formulação de hipóteses sobre o que poderia ocorrer, tendo em conta o que se sabe sobre as crianças. São então delineados objetivos flexíveis que contêm quer os objetivos manifestados pelas crianças, quer os inferidos pelos educadores (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 112). “Um projeto é um estudo em profundidade de um tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). E a metodologia de projeto dá “ênfase à participação ativa das crianças” (Katz & Chard, 1997). Como referido por Vasconcelos (2012), esta metodologia permite às crianças conversar sobre as coisas que são importantes para elas e desta forma fortalecer o seu desenvolvimento intelectual. A mesma autora refere ainda que, desta forma, se trabalha na zona de desenvolvimento proximal da criança, podendo ser vista como um andaime para o seu desenvolvimento. Alerta também para a importância do conflito cognitivo e da negociação como propulsores do crescimento intelectual e social da criança. A estimulação do desenvolvimento da criança será tanto melhor quanto mais interrogações e situações dilemáticas lhes forem colocadas, gerando possibilidades, múltiplas oportunidades de escolha e “a oportunidade de frutuosas discussões” (Vasconcelos, 2012, p. 12). Esta metodologia é clara na observação da prática da educadora e comum a todo o trabalho realizado no JI. Dado que os projetos se baseiam num currículo emergente, o trabalho é desenvolvido muitas vezes sob a forma de multiprojeto.

Importa também referir o método de avaliação utilizado pela educadora cooperante, o portefólio, que “conta a história de aprendizagem do seu autor ao longo do tempo” (Oliveira Formosinho, 2008, p. 121). A documentação constante do portefólio pode ser seleccionada pela educadora, pela educadora em conjunto com as crianças e pelos pais. A educadora realiza a cada criança, no início do ano letivo, uma entrevista baseada em elementos informativos revelados pelo projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias¹⁷ (DQP). Para além deste documento e da documentação

¹⁷ O manual DQP faz parte de uma coleção publicada pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e que visa a promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar (Bertram & Pascal, 2009).

pedagógica, o portefólio contém evidências de aprendizagem da criança. Estas evidências são convenientemente descritas em fichas elaboradas para o efeito e refletem os momentos de desenvolvimento que a educadora cooperante considerou mais significativos.

1.2.Itinerário Formativo

O itinerário formativo compreende o período de observação, integração e reflexão constituintes do período de prática supervisionada em educação pré-escolar. Este período prolongou-se por quatro meses em visitas semanais de três dias cada.

1.2.1. Observação

“Tente entender. Observe.” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 180)

A observação é uma peça chave para a modificação de comportamentos e atitudes dos profissionais em formação, podendo ser participativa se o observador intervier de alguma forma no contexto que está a observar (Estrela, 1984). O que para Denzin citado por Vasconcelos (1997) se traduz num esforço de tirar significado do contexto em estudo, na ótica dos atores.

O período de observação prolongou-se por vários dias durante os quais se acompanhou o grupo nas suas vivências diárias, nas suas atividades dentro e fora do JI, nas suas brincadeiras e nos momentos na sala de atividades. Procurou observar-se algumas das dimensões sociais mais importantes descritas por Vasconcelos (1997): espaço, atores, atividade, objeto, ato, acontecimento, tempo, objetivo e sentimento.

Durante este período procurou criar-se uma relação com as crianças do grupo. Conversar com elas, perceber os seus interesses e gostos, fazer parte das suas brincadeiras. Observaram-se as suas atividades, a sua forma de estar, o seu relacionamento com os pares, com a educadora, a auxiliar e outros adultos presentes. Foram utilizados alguns instrumentos de observação tais como o bloco de notas, onde se registaram notas de campo que permitiram o preenchimento da ficha 1G, e auxiliaram a continuidade das ações levadas a cabo com as crianças.

1.2.2. Integração

Todo o trabalho desenvolvido no jardim de infância foi fruto do trabalho cooperativo, realizado em conjunto com o grupo de estagiárias e das duas educadoras cooperantes envolvidas. Embora de uma forma menos sistemática, outros elementos da equipa educativa cooperaram de forma muito significativa para o pleno desenvolvimento da prática educativa, e por isso neste relato referir-nos-emos sempre à equipa, motor impulsionador desta experiência.

A prática pedagógica decorreu sob propostas diferentes: uma do centro de estágio para a realização de um projeto desenvolvido a partir do interesse das crianças, e portanto com base num currículo emergente; outra decorrente da unidade curricular de seminário e que consistiu num exercício de investigação relacionado com a Abordagem de Mosaico, que é apresentada na segunda parte deste relatório.

1.2.2.1. Projeto “Momentos”¹⁸

Algumas crianças do grupo manifestavam interesse em construções a partir dos materiais recicláveis ao seu dispor na sala de atividades. Uma dessas construções foi identificada por uma mãe como parecendo a “Torre Eiffel”. Este acontecimento provocou nas crianças a vontade de descobrir monumentos, através de pesquisas feitas em casa, e trazer imagens para a sala de forma a poderem construí-los com os ditos materiais.

1.2.2.1.1. Definição do problema: A caixa

A equipa reconheceu estes acontecimentos, oriundos do interesse manifestado pelas crianças, como situação desencadeadora (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 27) e preparou o lançamento do projeto através de um indutor. Foi, no entanto, detetada a necessidade de algum redirecionamento, uma vez que no ano anterior já haviam aflorado esse tema, e nesse sentido, provocou-se o grupo com uma conversa no tapete. Para fazer o lançamento utilizou-se, como indutor, uma caixa que o Tomé¹⁹ enviaria. Preparou-se uma caixa com vários materiais passíveis de ser usados para

¹⁸ A documentação pedagógica deste projeto pode ser consultada no apêndice 3.

¹⁹ Tomé era a personagem criada para o Projeto curricular de sala e que servia de fio condutor entre todos os projetos e atividades relacionados. A figura do Tomé surge como provocador/desencadeador e como elo ao imaginário infantil, mantendo a fantasia e a emoção associadas ao conhecimento.

construção e que estivessem presentes no quintal (paus, pedras, areia) e outros (barro), onde se incluiu um mapa da cidade de Coimbra. A caixa foi aberta com todo o grupo, logo após a abertura de outra referente ao interesse demonstrado pelas folhas de uma árvore do jardim, cumprindo-se assim a premissa da equipa educativa de trabalho por multiprojetos, com base num currículo emergente.

Evidência de aprendizagem 1: A primeira conversa

Uma vez detetado o interesse das crianças e durante a preparação da caixa, algumas linhas de desenvolvimento foram pensadas. A seleção de materiais propunha-se a desafiar as crianças a pensarem na construção de monumentos a partir de elementos presentes no quintal. O mapa de Coimbra pretendia ser uma provocação, chamando a atenção para os monumentos da cidade.

Após a abertura da caixa proporcionou-se uma conversa com as crianças participantes, com o intuito de planejar em conjunto com elas o que se pretendia fazer com os materiais. Esta conversa revelou-se muito difícil. Havia uma ideia para aqueles materiais e as crianças tinham outra completamente diferente. A intenção era dar continuidade ao seu interesse pela construção de monumentos utilizando diferentes materiais (que pudessem eles próprios recolher no exterior) e provocá-los para o conhecimento dos monumentos da cidade. Mas, apesar de uma criança o ter referido, a maioria queria fazer um mapa. Pretendia-se planejar logo tudo ali, as crianças queriam ir brincar com o barro.

A insistência numa ideia preconcebida não tinha criado espaço para que as crianças explorassem as suas ideias. A intenção prévia de proporcionar boas oportunidades de desenvolvimento e experiências significativas, de colaborar nas escolhas e decisões, de ouvir as crianças, esfumou-se, dando lugar à frustração e ao sentimento de incompetência enquanto aprendiz.

O momento de reflexão com a equipa foi determinante para perspetivar a ação levada a cabo, refletir sobre ela e fazer as adequações necessárias para melhorar futuras ações. No decorrer das conversas, teria que ouvir aquilo que tinham a dizer, argumentar coerente e justificadamente no sentido de ajudar as crianças a reformular

algumas propostas menos viáveis, planejar em conjunto o que poderíamos fazer de forma a dar resposta às suas intenções e desejos. Ajudá-las no percurso e não concentrar a ação no ponto de chegada, porque dessa forma limitaria o seu caminho e estaria a condicionar a sua aprendizagem. Era no entanto possível voltar a conversar sobre as intenções das crianças e desta vez adequar a ação ao trabalho de reflexão com a equipa.

A exploração do barro foi importante uma vez que lhes permitiu “canalizar aquela energia”, possibilitando que uma futura utilização do mesmo material fosse mais intencional, com um objetivo definido *à priori*.

Outro motivo de reflexão prendeu-se com a abertura das caixas. A equipa decidiu abrir as caixas na mesma altura, uma a seguir à outra. A intenção era que as crianças pudessem partilhar a informação contida nas duas caixas e, assim, fazer uma escolha baseada nos seus interesses. Esta escolha veio, no entanto, a revelar-se menos positiva, uma vez que esses acontecimentos trouxeram grande confusão, tornando difícil a gestão do grupo, e, por outro lado, diluindo a intenção provocatória do lançamento.

1.2.2.1.2. Planificação e execução

O Mapa

Depois da abertura da caixa reuniu-se de novo o grupo e durante a conversa construiu-se a teia de conceitos (cf. Apêndice 2), o que se sabia e o que se queria descobrir em relação aos monumentos da cidade de Coimbra.

Posteriormente foi construída uma outra teia referente ao mapa da cidade e que sistematizou o que apareceria nesse mesmo mapa. Deu-se início à primeira versão do mapa.

Evidência de aprendizagem 2: Redirecionar

As crianças quiseram construir um mapa da cidade utilizando os materiais que estavam dentro da caixa (paus e pedras) e outros que iriam buscar ao quintal (flores, folhas e frutos). Cada um ficou responsável por trazer um elemento. As crianças

lideraram o processo de construção: decidiram o que representar e como, quem representaria o quê, como utilizariam os materiais e quando.

No momento de reflexão com a equipa surgiu a inquietação em relação ao mapa, uma vez que era o mapa que as crianças queriam fazer mas, no entanto, não cumpria a sua função enquanto tal. Conclui-se, então, que havia necessidade de criar esse conflito nas crianças, apresentar-lhes esse problema: “Vocês acham que se o Tomé quiser conhecer os monumentos de Coimbra o consegue fazer com esse mapa?”. Dessa forma, as crianças poderiam refletir sobre o que tinham feito, perceber as suas lacunas e, muito importante, que apresentassem as suas sugestões alternativas. Com esta ação as crianças estariam a criar teorias sobre as coisas, a experimentá-las e a proceder à sua reelaboração (Vasconcelos *et al.*, 2012).

O grupo voltou a reunir-se para conversar sobre o mapa, tendo-lhe sido apresentado o problema que ele representava. Foram confrontadas com o mapa que o Tomé tinha enviado e chegaram à conclusão que os mapas tinham “bonecos” (símbolos) e letras. As crianças foram lançando alternativas, no entanto não se afastavam muito da solução inicial.

Era preciso ajudá-las nesta representação. As questões de conteúdo, nomeadamente as relacionadas com conceitos matemáticos subjacentes à elaboração de um mapa, eram importantes. O cuidado com a linguagem específica é essencial, de forma a não criar na criança concepções erróneas e que a poderão prejudicar nas aprendizagens futuras. Estas considerações entrecruzam-se com as ideias de Bruner e da sua espiral de aprendizagem. A transferência de princípios e atitudes é uma das formas de uma primeira aprendizagem permitir um desempenho posterior mais eficiente. Essa transferência consiste na aprendizagem de uma ideia geral, “que pode ser usada como base para reconhecer problemas subsequentes como casos especiais da ideia inicialmente dominada” (Bruner, 2011, p. 41). Se a primeira aprendizagem não for conceptualmente correta, comprometerá esse reconhecimento e por consequência, as futuras aprendizagens.

Era, pois, necessário propor-lhes algumas atividades que as ajudassem a ultrapassar estas dificuldades. A equipa alinhavou uma linha de ação que foi sendo refletida e reequacionada à medida que foi sendo proposta.

Com esta intenção, foi proposto às crianças a concretização de um ditado visual a partir do livro “Este livro está a chamar-te, não ouves?” de Isabel Minhós Martins; o registo visual de um percurso levado a cabo no jardim: saindo da sala e seguindo até ao quintal; o jogo do tesouro dos piratas, feito com a planta do 1º piso do JI, onde se localiza a sala de atividades e que consistiu em esconder uma cruz grande numa das divisões e colocar na planta uma cruz pequena na divisão correspondente. As outras crianças tinham que ir encontrar a cruz grande, depois da criança que a escondeu colocar a cruz pequena na planta; e por último a marcação de percursos num mapa com imagem satélite (os percursos começavam no JI e seguiam até à Igreja de Santo António dos Olivais, à Universidade e ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha (por terem sido os monumentos que as crianças disseram querer conhecer).

Evidência de aprendizagem 3: Os percursos

A equipa tinha preparado um mapa de imagem satélite de Coimbra e as crianças foram desafiadas a identificar, nesse mapa, o JI e alguns dos monumentos da cidade (uma vez que já o tinham feito no mapa enviado pelo Tomé – as crianças identificaram letras e perguntaram o que estava escrito: “Universidade”, descobrindo assim a sua localização no mapa). Após essa identificação foi-lhes proposto que, com cores diferentes, marcassem o percurso que teriam que fazer desde o jardim de infância até cada um dos monumentos identificados. No final, fez-se uma provocação: “E o que será mais perto, ir do JI a Santo António dos Olivais ou à Universidade?”. As crianças lançaram-se em opiniões e justificações muito significativas [“À Universidade”, “porque o meu pai vai sempre para a universidade dele e vem sempre a tempo” (Marta)] mas não conseguíamos chegar a uma conclusão válida. De maneira a provocar novamente as crianças, colocou-se em cima da mesa um novelo de fio de cozinha, “E este fio, para que será?”. Passado pouco tempo, uma das crianças pegou no novelo e começou a tentar cobrir o percurso com o fio:

- “O que estás a fazer?”

- “Estou a fazer aqui uma coisa”, “só que isto não se segura bem” (Beatriz)

- “Posso ajudar?”

- “Sim, segura aí.” (Beatriz)

- “Eu acho que a Beatriz está a fazer uma coisa interessante, vamos ajudá-la?”

A partir deste momento, as crianças mediram os três percursos com o fio. Depois, compararam-nos e concluíram que o mais perto era aquele que correspondia ao fio de menor dimensão.

As crianças envolveram-se verdadeiramente na tentativa de encontrar soluções para o problema que lhes tinha sido colocado. Sempre que as suas soluções eram confrontadas, arranjavam alternativas criativas e significativas como foi o caso da Beatriz. Procurou-se ajudá-la, através do diálogo, colocando questões que estimulassem a continuidade do seu raciocínio até chegar a uma solução viável.

Na opinião de Vygotsky, a investigação demonstra, sem margem de dúvida, que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato, num estágio de certa idade, realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual, numa segunda fase (Vygotsky, 2001, p. 331). O autor perspetiva o desenvolvimento da criança através da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como “o ponto no qual as crianças podem funcionar independentemente” (Spodek & Saracho, 1998, p. 76). É nesta zona de desenvolvimento que as crianças podem fazer uso do suporte promovido pelo adulto, e que funciona como “andaime” (Spodek & Saracho, 1998, p. 77), permitindo-lhes a aquisição de novas competências.

Das primeiras conversas tinham ficado documentadas as propostas das crianças em relação ao que gostariam de fazer durante o desenvolvimento do projeto. Havia, então, chegado a hora de visitar os monumentos por elas referidos. As crianças foram provocadas a desenhar à vista os monumentos visitados.

Evidência de aprendizagem 4: A planificação

A opção pelo desenho à vista prendeu-se substancialmente com dois aspetos: em primeiro lugar, integrar na prática pedagógica a vertente artística tão importante no desenvolvimento da pedagogia iniciada por Malaguzzi em Reggio Emilia, e também valorizar as “linguagens visual e gráfica” que “oferecerem um modo para explorar e expressar entendimento do mundo facilmente disponíveis à maioria dos pré-escolares” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 45); e em segundo, lembrando as indicações das OCEPE (ME, 2016), onde se faz referência ao desenho como uma das técnicas de expressão visual a utilizar no pré-escolar. No entanto, não se pode “esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa” (ME, 1997, p. 61).

A planificação foi alvo de reflexão em conjunto com a educadora. O campo relacionado com as áreas de conteúdo é redutor uma vez que visamos a integração das aprendizagens, não fazendo sentido compartimentar as ações planeadas.

Depois da realização de todas as visitas pôde finalmente construir-se o mapa de Coimbra. Com as fotografias tiradas e desenhos das crianças foi reconstruído, em papel, o caminho percorrido.

As Construções

De forma a promover diferentes formas de expressão, recorrendo a diferentes técnicas, e uma vez que as crianças tinham sugerido a construção de um monumento em barro, o projeto dos *momentos* terminou com a construção do monumento que cada criança mais tinham gostado. Uma vez que este momento decorreu no quintal, várias crianças do JI demonstraram interesse em participar.

Durante o desenvolvimento houve oportunidade para pôr em prática as estratégias observadas durante o período de observação. A reflexão diária com toda a equipa permitiu a identificação de pontos sensíveis, a reformulação de estratégias e o reposicionamento constante enquanto futura profissional.

1.2.2.1.3. Avaliação: O guia

Como conclusão e avaliação do projeto realizaram-se várias conversas com o grupo acerca daquilo que sabiam de cada monumento que tínhamos desenhado. Essa documentação, assim como os seus desenhos e produções, foram recolhidos e organizados num “Guia dos *Momentos* de Coimbra”. Desta forma pôde perceber-se o envolvimento das crianças durante as diferentes fases do projeto e aquilo que mais as tinha motivado, ou não. Durante uma dessas conversas, as crianças começaram espontaneamente a falar acerca das produções que mais tinham gostado de fazer. Este momento precioso só aconteceu porque nas paredes da sala, portanto acessíveis para as crianças verem, estava toda a documentação pedagógica. Este facto permitiu que as crianças, durante aquele momento pelo menos, revissem e refletissem sobre o seu percurso. As crianças discutiram entre si o que tinham feito, justificaram algumas escolhas e partilharam alguns momentos em que nem todos tinham estado presentes. Não houve qualquer interferência do adulto nesta conversa, a não ser quando diretamente solicitada pelas crianças. A não intervenção do adulto pretendia que as crianças pudessem expressar aquilo que sentiam numa conversa entre pares, ao seu tempo e ao seu ritmo. Um momento de partilha, dum trabalho feito em cooperação e sobre o qual agora lembravam momentos, registavam emoções. De certa forma aquele momento traduzia uma identificação pessoal e do grupo do qual se sentiam parte.

1.2.2.1.4. Divulgação: A exposição

Uma vez concluído o projeto a equipa organizou a sua divulgação para que pais, pares e todo o pessoal da instituição tivesse oportunidade de perceber o caminho percorrido pelos projetos desenvolvidos durante a prática supervisionada. Planeou-se a construção de um labirinto construído com caixas de cartão, fazendo-se desta maneira um cruzamento com o projeto pedagógico da instituição. No entanto adversidades atmosféricas obrigaram, à última da hora, a encontrar uma alternativa viável. A equipa de estagiárias respondeu com criatividade e flexibilidade, conseguindo agir de improviso, colmatando as dificuldades.

Com a divulgação pretendemos dar oportunidade às crianças “de comunicarem o que gostariam de dizer aos outros sobre o seu trabalho” (Katz & Chard, 1997, p. 241), e “socializar os seus conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros”, sendo que os outros podem ser os seus pares no JI, os seus pares de outros JI, o grupo de pais ou crianças mais novas, tal como refere Katz citada por Vasconcelos (2012, p. 103).

1.2.3. Retrospeção

Desta experiência realçam-se três aspetos considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma prática de qualidade: a observação, a reflexão e o trabalho de equipa. A observação permite ao educador conhecer as crianças e ir ao encontro dos seus interesses, promovendo o seu envolvimento, e desta forma garantir o seu desenvolvimento integrado, baseado em aprendizagens significativas. Desta forma garante-se a diferenciação pedagógica, respondendo-se às necessidades de cada criança. Ao conhecer as crianças, o educador pode antecipar comportamentos e adequar a sua ação da melhor forma, evitando situações de confronto e desgaste.

A reflexão é um instrumento altamente valioso que permite ao educador rever a sua prática, pensar sobre ela e ajustar futuras intervenções. A prática baseada na ação-reflexão-ação, contribui para a contínua reconstrução do indivíduo enquanto educador, numa busca constante de aperfeiçoamento e controle da sua prática. Não acontece só *a posteriori*, isto é, acontece também no decorrer da ação, ajudando a corrigir trajetórias em tempo real, contribuindo assim para uma maior qualidade de desempenho. A reflexão ajuda o indivíduo a ultrapassar-se, no sentido em que, ao revisitar os acontecimentos pode fazer uma análise da sua ação e melhorá-la. Esta atitude reflexiva ganha uma outra dimensão ao ser partilhada com outrem porque passa a integrar informações, opiniões e pontos de vista que o indivíduo, por ser ele mesmo, não poderia englobar. Ou seja, cada indivíduo tem uma forma muito própria de analisar e processar a informação. O confronto de análises e processamentos diferentes enriquece extraordinariamente o conteúdo da reflexão. É também por isso que o trabalho em equipa é tão importante, para além de trazer múltiplos pontos de vista, o diálogo entre pares permite chegar a conclusões ou ideias que sozinhos, os

profissionais, não se atingiriam. Esta questão é ainda mais pertinente quando o diálogo se produz entre aprendizes e supervisores, numa ação que anda o desenvolvimento de quem está em processo de aprendizagem. Para além disso, o trabalho de equipa serve como suporte para todo o trabalho desenvolvido. O desempenho do educador está, por inerência de funções, muito exposto ao imprevisto e estas três ferramentas (a observação, a reflexão e o trabalho em equipa) formam uma rede que suporta a sua boa prática. Um profissional atento que se propõe a melhorar sempre, almejando uma prática de excelência é um profissional observador, reflexivo e parte de uma equipa.

Destaca-se ainda o respeito pela criança, pelo seu tempo e espaço, pela sua individualidade, pelos seus interesses e pelas suas iniciativas, considerando-as e provocando-as de forma a permitir um desenvolvimento sólido e significativo, numa atitude vigilante e não permissiva, longe do *laissez faire*. A visão da criança tal como é, e não como o que virá a ser, assumindo uma ética profissional e pessoal que promove o desenvolvimento integral e íntegro da criança. Com base nisto, é possível a promoção de aprendizagens significativas focadas no processo e não no resultado, permitindo à criança ir construindo significados e identidade, e também estabelecer relações afetivas promotoras do bem-estar, impulsionadoras de interação com os outros e com o mundo (ME, 2016).

A prática pedagógica supervisionada revelou-se um momento de crescimento e aprendizagem extraordinária enquanto futura profissional. Do desenvolvimento do projeto *Momentos* ficam os altos níveis de envolvimento e um processo muito gratificante para todos os envolvidos. Aquando da divulgação do projeto houve hipótese de perceber as opiniões dos pais e algumas considerações suas em relação ao trabalho desenvolvido. Os seus comentários positivos foram uma forma de avaliação de desempenho e permitiram perceber o envolvimento dos filhos, ao relatarem os comentários que faziam em casa.

A oportunidade de vivenciar esta realidade teve um impacto profundo no olhar sobre a criança e a educação, criando bases sólidas para práticas futuras.

“Quando vamos falar do projeto?” (Manuela)

CAPÍTULO II – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1. Contexto Educativo

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) onde decorreu o estágio é uma instituição pública pertencente a um mega Agrupamento de Escolas (AE) da cidade de Coimbra. Este AE é constituído por dez JI, dezoito escolas do 1ºCEB e duas escolas de 2º e 3º Ciclos, servindo uma população de 1724 alunos. Ao serviço da educação e ensino contam-se 199 docentes e 87 não docentes (68 assistentes operacionais, 17 assistentes técnicos e duas técnicas superiores – psicólogas). O agrupamento surge da junção de três polos educativos distintos e recebe alunos de meios, também eles, muito distintos (meio rural, urbano e periferia). A grande distância que mede as várias escolas do agrupamento tem inevitáveis reflexos no seu isolamento, obrigando a uma gestão criteriosa dos recursos humanos e materiais.

A escola fica situada numa aldeia da periferia da cidade de Coimbra, servida por um escasso serviço de transportes públicos. A população ativa divide-se entre a produção agrícola, o comércio familiar e alguns serviços. Uma parte significativa desta população exerce funções fora da localidade. O património histórico está associado a uma forte participação democrática da comunidade que em 1936 fundou a Associação Cultural e Desportiva local, estrutura de apoio e dinamização social com grande impacto na dinâmica da comunidade.

2.1.1. A Instituição

A instituição possui duas valências, educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB. Frequentam o JI dezassete crianças, constituindo um único grupo heterogéneo em termos de idade. O 1º CEB está organizado em duas turmas, uma com alunos do 1º e 4º anos de escolaridade e outra com alunos do 2º e 3º anos de escolaridade.

A instituição tem um horário de funcionamento, de segunda a sexta-feira, balizado entre as 9h e as 16h/17.30h. Como atividades de enriquecimento curricular (AEC), os alunos têm à sua disposição música, inglês, atividade física e desportiva, educação para a cidadania e expressões.

A equipa docente desta instituição é composta por duas professoras titulares, uma professora de inglês, uma professora de apoio educativo, um professor de educação

especial e uma educadora. O corpo não docente é constituído por três assistentes operacionais e três técnicas de apoio ao refeitório.

Uma das professoras titulares é a responsável pelo estabelecimento, no entanto, a articulação entre docentes é levada a cabo diariamente - por exemplo na supervisão do almoço ou na reunião, após o horário letivo, com a educadora - para debaterem assuntos relacionados com o normal funcionamento da escola (planeamento de atividades festivas, compra de materiais, gestão de recursos humanos, entre outras).

2.1.2. Os Pais e Outros Parceiros Educativos

A escola mantém uma relação de grande proximidade com os pais. As atividades realizadas pela escola são sempre levadas a cabo com a sua colaboração. O diálogo entre estes e as docentes é facilitado, já que todos são convidados a participar ativamente na planificação e realização das iniciativas lançadas pela instituição. Verifica-se também um forte envolvimento da associação de pais, o que cria uma verdadeira ponte entre a escola e a comunidade, intercâmbio muitas vezes agilizado pela Associação Cultural e Desportiva. Regista-se também a existência de uma relação de proximidade entre a escola e a Junta de Freguesia, que se traduz disponibilização de recursos materiais e humanos que facilitam a realização de inúmeras atividades escolares (festas, transporte, entre outras), obras de manutenção, entre outras.

2.1.3. Espaços e Materiais

A atividade educativa desenrola-se num edifício original, enquadrado na tipologia do Plano Centenário, construído em meados do século passado onde funcionavam duas salas com alunos do então designado ensino primário. No início do século, as instalações foram ampliadas, acrescentando-se uma sala para o II, uma cozinha e instalações sanitárias. Atualmente, no edifício da escola há uma sala de aula, uma sala de atividades, uma sala de convívio que funciona como sala de inglês e refeitório, uma cozinha, um gabinete de professores, três salas de arrumos, três casas de banho e um amplo espaço exterior. Apresenta ainda um anexo onde decorrem as aulas do 2º e 3º anos.

O espaço nem sempre se adequa às necessidades e atividades desenvolvidas (por exemplo, as aulas de atividade física e desportiva são realizadas numa das salas de aula sempre que o tempo não é favorável à sua realização no espaço exterior), no entanto, é importante ter em consideração que a falta de espaço permite explorar e adequar o edifício às diferentes situações.

Importa também referir que, embora a escola não esteja devidamente equipada, a capacidade de improvisação do corpo docente permite colmatar as dificuldades sentidas através da reutilização e criação de materiais adaptáveis. O mesmo acontece com a biblioteca, que apesar de não existir fisicamente na escola, não significa que as crianças não tenham acesso a ela através do serviço municipal da Bibliomóvel.

2.1.4. O Tempo

O horário letivo é elaborado pelo agrupamento e é comum a todas as escolas constituintes. As disciplinas estão divididas em compartimentos estanques sendo obrigatório o cumprimento do mínimo de horas estipuladas por lei²⁰.

2.1.5. A Turma

A turma integra dois anos de escolaridade, sendo constituída inicialmente por onze alunos que passaram a dez no período final de estágio. Dessas dez crianças, quatro pertencem ao terceiro ano e as restantes ao segundo ano.

Todos os alunos da turma tiveram contato com a educação pré-escolar e a grande maioria frequentou o JI da escola, o que facilitou uma maior adaptação ao contexto escolar. É uma turma sem reprovações.

No grupo do segundo ano, existem duas crianças referenciadas com o Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI). Uma delas apresenta necessidades educativas especiais permanentes que não lhe permitem acompanhar os conteúdos do segundo ano tendo por isso um currículo adaptado. A outra criança é emocionalmente instável que exige tarefas de motivação constante e,

²⁰ Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

embora tenha dificuldades de aprendizagem, apenas aceita trabalhos diferentes dos seus colegas se estes envolverem jogos de expressão ou tarefas no quadro. Há ainda uma criança que acompanha o currículo do terceiro ano. O grupo revela, na generalidade, pouca autonomia, precisando de apoio constante para a realização das tarefas, o que influencia o ritmo de trabalho. Questões de cálculo matemático e do uso correto das regras de ortografia destacam-se como sendo as áreas em que os alunos apresentam maior dificuldade, recorrendo-se muitas vezes ao trabalho de grupo (com crianças dos dois anos de escolaridade) como forma de estimular a troca de saberes.

O grupo do terceiro ano é constituído por alunos mais autónomos e motivados. Contudo, um dos elementos do grupo demonstra problemas de comportamento que acabam por destabilizar os restantes elementos da turma, tornando-se uma preocupação constante. Com o desenrolar de todo o percurso, esta criança tornou-se, gradualmente, mais participativa, mostrando-se receptiva a novas iniciativas e experiências, envolvendo-se dinamicamente e com empenho nas diversas atividades que iam sendo propostas, principalmente na planificação das atividades do projeto desenvolvido.

Neste grupo, existe também uma criança disléxica que trabalha ao ritmo dos restantes colegas, mas que, por inerência dessa condição, é ainda pouco autónoma na leitura e escrita de textos. Tem o apoio de um professor duas horas por semana e realiza várias tarefas de português junto da professora, fora do horário letivo.

As crianças com mais dificuldades de aprendizagem são acompanhadas por uma professora do apoio escolar destacada pelo Agrupamento para reforço dos conteúdos programáticos.

Com exceção de uma criança, todas frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e funcionam na escola. Além destas, a maioria frequenta outras atividades fora da escola, como natação, futebol, ginástica, música e catequese.

A professora cooperante procura desenvolver atividades onde possa haver interação entre ambas as partes, procurando compreender as suas dificuldades e ajudando-as na

superação das mesmas. Existe uma ligação de confiança, diálogo e partilha, que contribui para um crescimento em conjunto. Por outro lado, procura estimular também o desenvolvimento de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável. Havendo sempre espaço para momentos de entre ajuda e troca de saberes, onde os alunos do 3º ano, mais autónomos, ajudam os colegas com mais dificuldades.

Ao trabalhar com dois anos de escolaridade na mesma turma, a professora cooperante procura desenvolver atividades que conjuguem tanto conteúdos do segundo como do terceiro anos, e para tal tenta planificar com base num tema comum aos dois anos de escolaridade. Não se coloca na posição de detentora do saber e organiza atividades de sentido cooperativo, tendo em conta o ritmo, dificuldades e experiências de cada aluno.

No seu dia a dia, a docente preocupa-se em contactar com os encarregados de educação dos alunos, com o objetivo de os motivar no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos. Tenta manter uma relação de proximidade com os pais e procura que tenham uma intervenção ativa na vida escolar dos seus educandos (convidando-os para atividades na sala de aula, para participarem em atividades exteriores, entre outras).

Para auxiliar a sua docência, recorre a esquemas e momentos de autoavaliação, mobilizando os últimos minutos da aula para uma reflexão das aprendizagens do dia.

2.1.6. A Sala

Para Marques (1999), uma das principais funções do professor deveria ser a de organizar os ambientes físicos e social no interior da sala de aula, e também o ambiente social no exterior da sala. Ainda segundo este autor, a criança desenvolve-se cognitivamente quando ela é ativa e o ambiente deve ser organizado de maneira a proporcionar essa atividade (Marques, 1999). No que diz respeito à organização do espaço psicopedagógico é do interesse da orientadora cooperante que este facilite uma maior dinamização das aulas (cf. Apêndice 5). Desta feita, o espaço é constantemente alterado de forma a promover o trabalho em equipa em determinados

momentos, ou, noutros, o trabalho individual. A maior parte das vezes as mesas estão dispostas em filas, contudo a alteração contínua permite a criação de várias dinâmicas de aprendizagem. Esta alteração da disposição das mesas é também ela sugerida pelos alunos, fomentando um clima de bem-estar emocional. Na opinião de Wadsworth citado por Marques (1999), de forma a garantir um uso prático que facilite a deslocação dos alunos e o acesso aos materiais, os espaços podem exigir uma reorganização constante e assim responder eficazmente às exigências de um ambiente de aprendizagem.

Existem ainda na sala, três armários, para guardar materiais, aos quais os alunos recorrem frequentemente, bem como uma estante onde cada aluno guarda os respetivos pertences, libertando o espaço central da sala. O espaço psicopedagógico suporta ainda um quadro no qual são expostos, regularmente, os trabalhos dos alunos e tabelas de distribuição de tarefas diárias. O fundo da sala é utilizado para tarefas de grande grupo (realização de experiências) e local de partilha (apresentação de histórias, exposições, entre outros). Tendo em consideração que o espaço resulta da adaptação de uma estrutura pré-fabricada, existem algumas dificuldades na organização do mesmo, conduzindo a adequações constantes durante a prática (por exemplo a utilização de cartolinas para escurecer a sala aquando da utilização do videoprojector).

Na sala existem também variados recursos didáticos do âmbito das ciências experimentais e matemática, cedidos pelo Ministério da Educação. A fim de despoletar a curiosidade das crianças, a professora produz alguns materiais, e muitos outros surgem naturalmente no decorrer das experiências educativas. Estes materiais construídos em conjunto com os alunos, surgem como respostas às questões por eles colocadas, e são não estruturados (como por exemplo, a construção de uma balança com sacos no decorrer de uma experiência de pesagem de ar). A envolvência da família é visível também aqui, ao contribuir com diferentes materiais construídos em casa.

Os alunos utilizam livremente a sala durante os intervalos, gerindo autonomamente os materiais e o espaço para as suas atividades lúdicas durante esses momentos.

2.1.7. Prática da Professora

As metodologias da orientadora cooperante são claramente mais centradas no aluno, o que se reflete em diversas situações do quotidiano, desde a organização do espaço psicopedagógico, às modalidades de organização do período letivo, às situações de aprendizagem desencadeadas e recursos didáticos utilizados nas mesmas, à comunicação e estímulo no decorrer dessas experiências educativas, à avaliação, até à forma como a comunidade escolar intervém em todo o processo educativo.

No que diz respeito à gestão de tempo, a docente não é rígida, havendo da sua parte uma grande flexibilidade no planeamento e execução das atividades. O reforço positivo, o reforço negativo e momentos de silêncio e relaxamento são estratégias utilizados para controlo do grupo.

Os manuais escolares são utilizados ocasionalmente, por norma, aquando das aulas diretas com um dos grupos (2º ou 3º ano). Geralmente essa utilização ocorre em diáde, de forma a estimular trocas de saberes. São também utilizados os manuais e cadernos de fichas para verificação de conhecimento, propostos como tarefas de reforço de aprendizagens.

Os equipamentos audiovisuais e informáticos são escassos, um computador apenas por sala, o que dificulta a sua recorrente utilização (por exemplo, para pesquisas), contudo, o computador é utilizado para investigação de assuntos relacionados com os conteúdos programáticos, bem como para receber *e-mails* de pesquisas realizadas em casa pelos alunos. Por vezes, um computador Magalhães é utilizado por um aluno com NEE, realizando-se um trabalho individualizado adaptado às suas necessidades.

Quanto às modalidades de organização do período letivo, os docentes das escolas do agrupamento estão organizados para que todos sigam a mesma planificação. Em reunião de agrupamento é feita uma planificação anual que servirá de base para as planificações mensais, também estas elaboradas em grupo conforme o ano de escolaridade a lecionar por cada um. A partir das planificações mensais, cada professor organiza o seu trabalho, distribuindo os conteúdos pelas semanas e, procedendo depois a uma planificação diária. Como a turma é muito heterogénea em

questões de desempenho, todos os dias têm de ser feitas planificações para os diferentes grupos, articulando as atividades. Assim, a professora tem como base as planificações anuais e mensais de agrupamento, contudo diariamente planifica partindo também da avaliação dos interesses e necessidades das crianças. Apesar de considerar a metodologia trabalho por projeto inadequada à tipologia de turma, uma vez que sente dificuldades em que todos os alunos atinjam os objetivos através de tal, reconhece a importância da investigação de determinados conteúdos em pequeno grupo, que depois complementa em grande grupo.

Nesta organização, para além da planificação, são tidas em consideração as sugestões dos alunos e encarregados de educação, de forma a flexibilizá-la. Há uma grande diversidade nas modalidades de trabalho adotadas, existindo uma combinação permanente de trabalho coletivo, trabalho de equipa e individual. O trabalho coletivo é realizado no início de cada aula bem como quando a turma se depara com alguma dificuldade, procurando-se desta forma estimular a motivação. Existe muito trabalho de equipa, principalmente quando a professora realiza aulas diretas com um dos grupos e o outro trabalha autonomamente. O trabalho individual surge apenas quando há necessidade de verificar conhecimentos através de fichas de trabalho.

Durante as situações de aprendizagem, a comunicação e estímulo da professora também vão alternando, ao apresentar tarefas, na verificação de conhecimentos, e quando conclui que algum dos alunos não adquiriu os conteúdos, realizando neste caso, sínteses objetivas. Contudo, há uma valorização da comunicação do aluno com os pares e com a professora, como forma de partilha de informação, de desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da autoestima, sentimento de pertença ao grupo, e principalmente para avaliação contínua das dificuldades demonstradas, de modo a que se realize uma intervenção imediata. Associada a esta questão da comunicação, existe a predominância do *feedback*, quer seja de controlo disciplinar, normalmente no início das aulas depois de almoço (para perceber o que aconteceu durante esse tempo), quer de *feedback* formativo no decorrer dos trabalhos individuais ou em equipas. Este *feedback* formativo é encarado como uma estratégia de motivação dos alunos, principalmente para os que apresentam mais dificuldades em realizar trabalho autónomo. “O poder do feedback formativo do professor reside

na sua abordagem a fatores cognitivos e motivacionais” (Carvalho, et al., 2014). Ainda segundo estes autores, o *feedback* deverá transmitir informações que o aluno possa utilizar, pressupondo que este será capaz de escutar e compreender o significado para assim fazer uma avaliação daquilo que consegue realizar e o que necessita conseguir para ser mais competente em determinado aspeto. O *feedback* formativo pode fazer parte de um ambiente de avaliação em sala de aula, onde os alunos poderão aceitar a crítica construtiva de forma positiva. Destaca-se ainda a avaliação contínua. Sendo uma turma pouco numerosa, a avaliação formativa é realizada constantemente através de diferentes técnicas (através do diálogo, como já foi referido, através da realização de tarefas programáticas, entre outras). Na opinião de Zabalza (1988) para que um professor seja capaz de dar resposta às exigências que a escola impõe, terá que ser capaz de realizar uma avaliação acurada através de um vasto leque de técnicas.

Além da avaliação de aprendizagens é também feita a avaliação de comportamentos. O modo como se regulam as aprendizagens é também ele constante, por exemplo, através de registos nos cadernos dos alunos, que servem em simultâneo de *feedback* das tarefas realizadas e estratégia de motivação. Quando se verifica alguma dificuldade por parte do aluno em realizar positivamente alguma tarefa, é registado, apenas a lápis, um rosto infeliz, dando-se-lhe assim a possibilidade de melhorar e ver o seu esforço compensado com um rosto feliz, utilizando assim a avaliação contínua como reforço de aprendizagem. Outros métodos utilizados para a regulação das aprendizagens prendem-se com fichas ou exercícios individuais, conversas aquando da distribuição de tarefas no período de manhã e sumariando-se oralmente o dia anterior. Ainda em forma de avaliação é utilizado um diário de turma, onde é dada a oportunidade a cada aluno de expressar o que mais/menos gostou em determinado dia, o que fez, o que aprendeu, entre outros aspetos. A professora considera a avaliação formativa e sistemática a mais importante, pois é durante as aulas que realmente entende se estão ou não preparados para a avaliação sumativa. Além das Tarefas de Reforço de Aprendizagens (TRA), uma semana antes da realização das provas, são entregues as matrizes com os conteúdos a estudar. Os alunos têm conhecimento de todos os conteúdos a avaliar e são orientados no estudo com

resumos e esquemas. Alguns pais colaboram com os filhos orientando-os no estudo, informando a professora sobre as dificuldades verificadas na realização dessas tarefas. Os alunos intervêm, por exemplo, na avaliação da leitura dos colegas e dos próprios, classificando-a com estrelas. Contudo, em todos os períodos são feitos dois momentos de avaliação escrita: uma a meio do período (avaliação formativa) e outra no final de cada período letivo. As provas são construídas por um grupo de docentes do AE, assim como os respetivos critérios de correção. Com esta metodologia de trabalho podem aferir os conhecimentos do AE, em cada ano de escolaridade. As provas são adaptadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. No final de cada período os resultados escolares são enviados ao coordenador do agrupamento e é feito o balanço geral. A avaliação é assim encarada como forma de verificar os pontos fracos dos alunos, podendo a partir daí delinear-se estratégias de recuperação, para que sejam superadas as suas dificuldades. Através da análise dos resultados das provas, os professores podem, por exemplo, concluir que os alunos têm dificuldades na leitura e elaborar um conjunto de atividades para combater a situação (a bibliotecária passou a deslocar-se com mais frequência às escolas para apresentar livros e foram convidados escritores, promovendo deste modo a leitura). Reconhece-se que a avaliação é um dos momentos mais importantes no processo ensino-aprendizagem, pois é com a avaliação que é reconhecida a aquisição de pré-requisitos que permitem a transição para a fase seguinte, dando a certeza de que o aluno está apto a progredir.

Neste processo educativo, intervêm, para além da professora cooperante, o professor do ensino especial, a professora de apoio escolar, a professora de inglês e os professores das atividades de enriquecimento curricular. A articulação entre todos estes atores é feita através do diálogo no início e final de cada sessão. Sendo este um processo que demonstra algumas debilidades, merecendo reflexão por parte da professora cooperante.

Os outros profissionais do estabelecimento contribuem também para este processo, uma vez que a prática da professora é amplamente discutida com a restante equipa, promovendo a reflexão crítica da sua ação.

Pais e encarregados de educação são chamados a ter uma intervenção regular no desenvolvimento de atividades, quer no período letivo quer em ocasiões extra-curriculares. São muitas vezes convidados a ir á sala para contribuírem com a sua experiência e conhecimento (como por exemplo uma mãe que foi mostrar a sua coleção de pedras ou de outros familiares que foram à sala contar a história da capela e da fundação da associação cultural e desportiva).

Existe uma interação contínua com a comunidade sob múltiplas variantes, nomeadamente visitas a espaços culturais e de interesse justificado para o desenvolvimento dos conteúdos, partilhas com diversos agentes da comunidade entre outros.

2.2. Itinerário Formativo

O itinerário formativo compreendeu todo o período de prática supervisionada, sendo constituído pela fase de observação, integração e retrospeção. A prática ocorreu durante três dias por semana e prolongou-se por um período de quatro meses.

2.2.1. Observação

Bronfenbrenner e a sua teoria do desenvolvimento ecológico trouxeram-nos uma “conceção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e especialmente da interação desenvolvvente entre ambos” que determina a importância do conhecimento do meio local, familiar, escolar em que esta experiência se iria desenrolar (Bronfenbrenner, 2002, p. 5). Tomaram-se portanto algumas medidas para levar a cabo esse conhecimento, das quais se destacam a participação nas festividades, visitas locais com alunos e professores, conversas formais e informais com encarregados de educação e comunidade local (moradores, Presidente da Junta de Freguesia, representantes da Associação de Pais e representantes da Associação Cultural)

Na opinião de Estrela (1984, p. 29), a observação desempenha um papel fundamental na metodologia experimental sendo por isso também fulcral como primeira etapa de uma “intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana”. Esse período de observação, apesar de ter sido encurtado por motivos alheios à equipa de estagiárias, provou-se essencial para o conhecimento de “(...) situações e

comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não verbais (...)” (Estrela, 1984, p. 29), entre outros. Por iniciativa da professora, realizou-se uma observação participante, permitindo a integração faseada no funcionamento da turma. Para Estrela, observação participante é aquela em que de alguma forma o “observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1984, p. 32). Participar na vida do grupo facilitou a integração e a delineação de estratégias a utilizar, nomeadamente no que diz respeito à gestão de comportamentos.

2.2.2. Integração

Durante todo o período de formação, que inclui o estágio anterior, foram-se acumulando alguns saberes teóricos que seriam estruturantes para o desenvolvimento desta prática supervisionada. As intenções pedagógicas foram ajustadas após o período de observação de prática da professora, do conhecimento do meio e do envolvimento da turma.

2.2.2.1. Centros de Interesse

Perspetivou-se desde início a criança como um ser pensante, capaz e coprodutor do seu conhecimento, assimilando a ideia de criança descrita por Freinet “como um ser histórico-social, um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura”, construtor do seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 163). Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 159) afirmam que Freinet retira do movimento da Escola Nova o trabalho em equipa gerido pelos próprios alunos; reconfigura os “centros de interesse” das crianças; transforma a escola ativa em escola em ação e acima de tudo põe a criança no centro do processo educativo. Os centros de interesse, assim reconfigurados, foram originalmente definidos por Decroly e inspiravam-se nas necessidades básicas comuns a todos os seres humanos (Sánchez Iniesta, 1995).

Foi intenção do grupo de estágio promover junto da turma uma escola em ação, na qual os alunos tivessem um papel preponderante na planificação de atividade, no desenvolvimento dos próprios conteúdos e na definição de alguns objetivos, partindo

sempre do seu conhecimento prévio. Pois, o papel do professor também é perceber o que a criança já sabe e a forma como esta raciocina, podendo assim propor atividades e escolher o momento certo para fazer perguntas, permitindo à criança desenvolver o seu conhecimento (Marques, 1999). Outra variável desta equação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygtsky, já referido no capítulo I. Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 225), Baquero define a ZDP como sendo o momento em que, com o suporte dos outros, se pode desencadear “o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para aprendizagem escolar” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 225). Outra opção do grupo foi a introdução do jogo como opção pedagógica. Nas palavras de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 226), o jogo favorece a criação de ZDP porque nele a criança mantém um comportamento que vai além do esperado para a sua idade, (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Dentro desta linha de pensamento, Freinet propõe, a partir do conhecimento da criança, que o professor possa utilizar o conteúdo do seu interesse de maneira a que a atividade contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007). No entanto, no seu “complexo de interesses”, os temas são organizados “em função da sua importância social e não apenas dos interesses dos alunos” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 159). Assim sendo, o grupo de estágio considerou, numa primeira fase organizar a sua prática semanal partindo de um interesse do grupo (uma atividade que ocorresse nessa semana, uma saída que se fosse realizar, uma sugestão por parte de um dos alunos, entre outros). Com base nestes pressupostos, pretendia-se dar lugar ao desenvolvimento dos interesses dos alunos e assim exponenciar o seu nível de envolvimento, e consequentemente, de desenvolvimento (os níveis de envolvimento e bem-estar serão discutidos na segunda parte deste trabalho).

Freinet sugere que “a criança aprenda a falar falando, a escrever escrevendo” propondo um método natural de aprendizagem que enfatiza o interesse, uma vez que quando a criança está interessada, se identifica com a atividade e em consequência aprende (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 159).

Assim, durante as primeiras semanas a ação da equipa de estagiárias esteve sempre relacionada com um centro de interesse para a turma. Na primeira semana foi aproveitado o facto de ser comemorado o aniversário da Associação Cultural e Desportiva e haver festa na localidade. Para além de este ser um ponto interessante para os alunos, uma vez que participaram dos festejos, dava também a oportunidade à equipa de conhecer melhor a comunidade local o que era considerado um ponto crucial para o bom desenvolvimento da prática supervisionada. Aproveitando o interesse gerado por este evento, na segunda semana considerou-se a integração da família através da história da própria Associação, fundada e edificada pela população (e logo por familiares da maioria dos alunos da turma). Na semana seguinte, surgiu uma visita a Coimbra para assistir à sessão de curtas-metragens de animação inseridas no festival “Caminhos do Cinema Português”. A equipa aproveitou este acontecimento e o entusiasmo dos alunos, e as atividades decorreram à volta do cinema. Os desenvolvimentos da semana permitiram perceber a hipótese de lançamento de um projeto sobre cinema, o que viria a dar origem a um episódio (projeto de curta duração) sobre a realização de um filme de Natal. Na semana seguinte o interesse ancorou-se na comemoração do Natal e a primeira semana do ano foi dedicada aos desejos para 2016. Este desafio foi apresentado com duas intenções, por um lado estimular nas crianças uma perspetiva de futuro e por outro perceber interesse que pudessem vir a resultar em projetos a desenvolver no atelier.

2.2.2.2. Projeto “Incubadora de Projetos”

Segundo o modelo pedagógico cognitivista de Jean Piaget, é necessário que a criança aja sobre os objetos e que se envolva ativamente nas provocações levantadas de maneira a poder construir significado da sua aprendizagem (Marques, 1999).

Por outro lado, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 95), referem Vygotsky e a sua teoria de operação conjunta do pensamento e da linguagem na formação de ideias e planeamento da ação e, posterior execução, controle, descrição e discussão dessa mesma ação, considerando que este é um “insight precioso para a educação”. No seguimento desta ideia, e ainda segundo estes mesmos autores (Edwards, Gandini, &

Forman, 1999), a metodologia de trabalho por projeto é a forma como os interesses, ideias e decisões das crianças podem ser postos em prática. O trabalho de projeto nasce da proposta de educação pela experimentação e pela investigação de Dewey (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007), inseridas no movimento de educação progressista (Castro & Ricardo, 1993). Tanto a pedagogia dos centros de interesse de Decroly como os métodos ativos da pedagogia de Freinet estão, na opinião de Castro e Ricardo (1993), histórica e teoricamente próximas da metodologia de trabalho por projeto. A metodologia de trabalho por projeto afigurava-se assim como a escolha natural para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Na opinião de Piaget, o professor deve promover o desenvolvimento cognitivo da criança também fazendo com que esta encare “o conhecimento como um todo inseparável, promovendo a interdisciplinaridade” (Marques, 1999, p. 37).

Esta opção não estava, no entanto, livre de algumas condicionantes, entre as quais se destacam a distância para a prática da professora cooperante, a falta de conhecimento prático desta abordagem neste nível de ensino por parte da equipa de estagiárias, a dificuldade de discussão com outros agentes educativos que a pusessem em prática, o desconhecimento deste método de trabalho por parte dos alunos.

Através da metodologia trabalho por projeto era intenção do grupo a integração com o meio. Segundo Rodrigues (2007, p. 51), os professores e a comunidade escolar “devem participar ativamente na tomada de decisões através de trabalhos em equipa, no desenvolvimento de projetos comuns”. Mais ainda desenvolvimento da criança depende dos seus conhecimentos e competências, bem como das interações estabelecidas com o meio social e da complexidade das atividades em que a criança se poderá envolver (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

A pedagogia proposta por Freinet tem como pressupostos que a aprendizagem é “uma atividade construtiva da criança” e o trabalho criativo é “o motor da ação educativa” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 167).

Mas “o grande problema da escola portuguesa é a grande ausência das áreas artísticas” (Caldas & Vasques, 2014). No entanto, ainda segundo Caldas e Vasques (2014), a educação artística desenvolve as capacidades físicas, a perceção sensorial e

cognitiva, isto é, promove a diferenciação da inteligência; desenvolve a capacidade para entender a importância dos valores; desenvolve o espírito crítico, o pensamento criativo e ativa os processos de expressão e comunicação; desenvolve a educação da sensibilidade e da emoção. Realça-se assim a importância da aprendizagem através das artes, pois complementa e suporta a realização, promove o pensamento claro, a tomada de decisões lógicas e desenvolve estratégias para a resolução de problemas (Kear & Callaway, 2000). Na opinião de Gardner (2000, p. 13), na “escola uniforme” os alunos têm pouca hipótese de escolher aquilo que querem estudar, no entanto há uma visão alternativa, uma “visão pluralista da mente”, que reconhece variadas facetas diferentes e separadas da cognição, admitindo que os indivíduos têm “forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes.” Ainda segundo este autor, as inteligências resultam da interação entre as características biológicas do indivíduo e as oportunidades que a cultura põe à sua disposição (Gardner, 2000).

Assim sendo, a proposta da equipa de estagiárias era a construção de um atelier, que pretendia funcionar como uma “incubadora” de projetos, onde os alunos pudessem experimentar uma vertente mais artística dos seus interesses e ideias. Os alunos seriam acompanhados por técnicos e professores, na exploração de materiais e orientação de projeto, designados de atelieristas, à semelhança do atelier das escolas de Reggio Emilia. Com o papel de criar oportunidades para a concretização das ideias das crianças, estes atelieristas visitariam regularmente a comunidade para acompanhamento dos trabalhos.

Nas palavras de Edwards, Gandini e Forman (1999), o atelier é um local onde as crianças podem experimentar e desenvolver todos os tipos de técnicas, tais como desenho, pintura ou construções em barro, contactando assim com múltiplas linguagens simbólicas. Por outro lado, o atelier tem um “efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas” e funciona como um laboratório para a documentação, veículo democrático de informação sobre os conteúdos da escola (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Neste exercício didático, idealizou-se, como intenção pedagógica, a sistematização da documentação pedagógica realizada durante o desenvolvimento dos projetos

realizados (cf. Apêndice 8). Esta intenção pressupunha a visualização por parte dos alunos das ações que iam realizando e planificando, ter uma visão em perspetiva do caminho percorrido e o horizonte de chegada e, por fim, dar a conhecer à escola, pais e restante comunidade, o caminho que ia sendo percorrido. Tal como referido por Malaguzzi, a documentação pedagógica tem três objetivos fundamentais: dá às crianças uma memória física do que realizaram, ponto de partida para as aprendizagens seguintes; é objeto de reflexão para a continuidade do trabalho do educador; informa pais e restante comunidade do que que acontece na escola, envolvendo-os no processo (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

O projeto “Incubadora de Projetos” foi desenhado para que o seu desenvolvimento fosse uma consequência do desenvolvimento dos projetos das crianças, neste sentido a sua situação geradora prendeu-se com o estágio realizado em educação pré-escolar e o contacto com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Este projeto ambicionava não só desenvolver uma perspetiva artística mas também o envolvimento da comunidade, impulsionar a dinâmica entre pais e escola e promover o trabalho cooperativo. Propunha-se acompanhar o seu desenvolvimento com a abordagem dos conteúdos programáticos e metas de aprendizagem que fossem surgindo do seu normal decorrer, ou adaptar esses mesmos conteúdos e metas às questões que fossem sendo levantadas pelas crianças.

A primeira fase do projeto tinha como objetivo conhecer o contexto e a pesquisa de informação sobre o atelier. Para tal a equipa deslocou-se ao AE Josefa d’Óbidos para conhecer o atelier aí a funcionar com alunos do 1º CEB, e desenvolveu uma série de ações promotoras do contacto com a comunidade (visitas guiadas com os alunos à localidade, contacto com moradores e o comércio local, entre outras). Posteriormente a equipa agilizou uma série de contactos com possíveis entidades parceiras do projeto: Junta de Freguesia, pais, empresas, professores da ESEC e possíveis atelieristas.

Na fase de execução deu-se início ao desenvolvimento dos projetos das crianças, começando pelo episódio “Filme de Natal” que resultou para além do filme, no início da construção do atelier. Durante a realização dos adereços para as filmagens, as

crianças foram confrontadas com a questão: “Onde vamos guardar o material construído?”. Após uma longa discussão, os alunos chegaram à conclusão de que o melhor seria construir o atelier no hall da “sala da professora Rosa”. O desenvolvimento dos projetos das crianças foi dando continuidade à construção do atelier. Seguidamente procedeu-se ao lançamento daquele que viria a ser o projeto “Missão 007: Colorir VV” e que resultou na conjugação de vários interesses detetados que se entrecruzaram em múltiplas ocasiões. Por último, a fase da divulgação, que envolveu toda a população local, e avaliação que recaiu numa aproximação qualitativa com base nos níveis de implicação caracterizados pela motivação, interesse e fascínio que os alunos demonstram pela atividade que estão a realizar (Portugal & Laevers, 2010).

De uma maneira geral podemos referir que na fase final do projeto o comportamento dos alunos mais problemáticos era muito diferente do inicial, mostrando-se muito participativos e com comportamento adequado às diferentes situações, percecionando-se uma alteração dos comportamentos mais desafiantes. Esta avaliação contou com a participação da comunidade (livro de registo disponibilizado durante a divulgação), dos pais e comunidade escolar através do diálogo e momentos de reflexão conjunta, e das crianças através da observação direta e diálogos informais durante o decorrer das atividades. Uma sistematização da informação também foi recolhida em registo escrito no preenchimento de tabelas de saídas de campo, livros de registo e fichas. Foi ainda realizada a documentação pedagógica que permitiu uma avaliação contínua de todo o processo, considerada mais importante que a avaliação do produto final, e o ajuste atempado de atividades e estratégias. Os alunos participaram ativamente e por iniciativa própria na realização de alguma desta documentação.

A avaliação do projeto foi na generalidade positiva, tendo sido alcançados a maioria dos objetivos. Por outro lado, este ponto foi particularmente sensível para a equipa de estagiárias que tendo consciência que a avaliação sumativa é uma realidade na prática da professora, refletiu sobre a necessidade de construção de outros instrumentos avaliativos como por exemplo um portefólio individual. Houve no entanto *a posteriori* um *feedback* muito positivo por parte da professora cooperante

que mencionou os efeitos positivos na motivação e envolvimento das crianças em relação à escola, bem como do efeito contaminante que teve junto da comunidade, sugerindo que se deveria ter feito uma avaliação mais consistente do impacto que causou na população.

A divulgação do projeto “Incubadora de Projetos” traduziu-se na divulgação dos projetos desenvolvidos no atelier, procurando-se, nesta última fase, a sistematização de todo o trabalho desenvolvido para que a restante comunidade pudesse testemunhar o que foi elaborado e aprendido pela turma durante o projeto. A sua planificação foi também ela levada a cabo em conjunto com as crianças, e do diálogo entre todos nasceram as ideias de, por exemplo, “dizer com um holofote (altifalante): estas pinturas são da história da vaca sereia” (João), e de desvendar o mistério das pinturas que apareceram nas fachadas através do conto da história. Este processo contou também com o envolvimento das famílias e de toda a comunidade escolar, que participaram ativamente numa das atividades (“Vestir as Árvores”), seguindo a sugestão de uma das crianças para que a família ajudasse a “pintar a natureza” (Luís). Na festa preparada no largo da localidade e que contou com o apoio da associação de pais e Junta de Freguesia, foram expostos todos os trabalhos realizados, bem como toda a documentação produzida no âmbito dos multiprojetos desenvolvidos, o que facilitou a partilhada das experiências vivenciadas pela turma e ao mesmo tempo, permitiu a reflexão das crianças sobre os seus processos de aprendizagem. Foi também entregue aos pais uma síntese da documentação pedagógica dos projetos, para que também eles pudessem estar a par do caminho traçado ao longo deste estágio.

2.2.3. Retrospeção

Este exercício manifestou-se extraordinariamente significativo, pela oportunidade de experimentação que o grupo vivenciou, tendo tido margem de manobra para agir, refletir e agir novamente, de forma a corrigir trajetórias. Perante as grandes dificuldades sentidas no decorrer desta prática provou-se crucial o trabalho realizado em equipa que permitiu não só o desenvolvimento das ideias planeadas, bem como a exponenciação da curva de crescimento individual enquanto futuras profissionais.

Foi perceptível a dinâmica gerada pela gestão conjunta das aulas e de todo o processo adjacente que permitiu uma constante reflexão das opções tomadas, e uma acrescida responsabilidade na concretização de todos os objetivos a que a equipa se propôs.

As maiores dificuldades sentidas prenderam-se com a adaptação de alguns conceitos visitados no ciclo anterior, com estratégias de gestão de grupo e nas questões da avaliação. As especificidades e exigências curriculares do 1ºCEB foram um desafio constante, o cumprimento de programas e planificações de agrupamento condicionavam em larga medida as intenções do grupo de gestão flexível do tempo e dos conteúdos. No entanto o conhecimento aprofundado da realidade da educação pré-escolar é um agente facilitador pois permite a continuidade do trabalho a desenvolver no 1ºCEB. O inverso permite ao educador ter noção do horizonte de aprendizagem do aluno no ciclo seguinte. Salienta-se, no entanto, que o contexto em que foi aplicado foi facilitador porque se obteve todo o apoio da professora cooperante e pelas características flexíveis da sua prática pedagógica. O facto de ser um meio pequeno facilitou o diálogo e a interação dinamizada pelo desenvolvimento do projeto, tendo também contribuído para tal, o trabalho de integração da comunidade realizado ao longo dos anos pelo corpo docente. O trabalho desenvolvido junto da comunidade mostrou-se de particular relevância, tendo sido um objetivo atingido, reforçado pelo *feedback* positivo da população. A mobilização da comunidade para que a divulgação do projeto acontecesse excedeu todas as expectativas, e a presença das diferentes gerações nesta festa espelhou a dinâmica que se desenvolveu durante este trabalho.

A disponibilidade demonstrada pela restante comunidade para fazer parte deste processo foi decisiva para o desenrolar das atividades propostas pelas crianças que permitiu aproximar toda a comunidade.

A gestão do tempo foi questão levantada, quer do tempo letivo, quer do período de duração do estágio, o que dificultou a consolidação das opções pedagógicas do grupo de estagiárias. Este fator resultou ainda numa participação insuficiente, face às expectativas da equipa de estagiárias, da restante comunidade escolar no

desenvolvimento dos projetos, uma vez que era intenção do grupo promover uma maior envolvimento de todas as crianças e profissionais.

Um outro ponto de reflexão relaciona-se com a mudança de atitudes observada durante este processo. Observou-se um contraste enorme entre a fase inicial e a fase final do projeto, durante a qual um dos alunos passou de uma atitude de mutismo para se tornar num dos elementos mais participativos e criativos do grupo. Esta mudança vem corroborar o nível de envolvimento dos alunos, intimamente relacionado com o seu bem-estar (Portugal & Laevers, 2010). Este acontecimento permitiu perceber como a prática sustentada numa pedagogia de escuta, criando espaço para o desenvolvimento dos interesses das crianças, dando-lhes autonomia para a tomada de decisões e de co construção de conhecimento se reflete tem impacto no desenvolvimento global da criança. Importa também refletir sobre o facto de não ter sido possível muitas vezes dar seguimento a todas as sugestões dos alunos porque os conteúdos programáticos assim não o permitiam, ou porque as regras de segurança da escola e do AE assim o ditavam. O esquema de construção de um estábulo realizado por um aluno, e o esforço que toda a equipa realizou para a sua produção (medidas, materiais, recursos humanos, entre outros) merecia ter tido continuidade, mas as regras de segurança assim não o permitiram. Esta questão levanta grandes dúvidas e conflitos internos, uma vez que a prática se opõe à “bibliografia”. O espartilhamento dos conteúdos e a organização do horário vigente no 1º Ciclo de Ensino Básico são também obstáculos que não ajudam a dar resposta a estas situações, lançando grandes desafios para uma futura prática profissional. Atente-se a Chomsky e à sua visão de educação: “ensinar não é o mesmo que despejar água num recipiente. Deveria ser antes uma corrente que os estudantes percorrem por conta própria, questionando até se as correntes estão no lugar certo” (Gondry, 2013).

Ainda que consciente das dificuldades ao nível dos recursos humanos e materiais, a equipa de estagiárias gostaria de pensar que esta experiência deixava sementes para o futuro, quer na continuidade no desenvolvimento do projeto para além da sua ação - apesar das diligências levadas a cabo, nem todas as parcerias pensadas lograram o efeito desejado o que dificulta a concretização destes objetivos - quer no

desenvolvimento de futuras práticas profissionais, esperando não se perder de vista esta experiência e as apostas pedagógicas que lhe estão subjacentes.

Num outro plano, emerge deste exercício a multiplicidade de papéis que o professor representa: a gestão do processo pedagógico, a relação com a família e a comunidade, o relacionamento institucional na escola e agrupamento, relação entre pares, a formação contínua, o trabalho burocrático associado à gestão escolar. São amplas e exigentes as cambiantes da sua ação, e se muitas contribuem para o bom desempenho em sala de aula, outras parecem fazê-lo perder-se em aspetos burocráticos sem grande contributo para o melhoramento da sua prática. Faltou ver **tempo e espaço** para momentos concretos (criados para o efeito e não decorrentes do aproveitamento de momentos criados com diferentes objetivos) de reflexão conjunta das práticas e opções pedagógicas. Fica a noção de que apesar de sempre rodeado de outros, o desempenho do professor é uma ação muito solitária. Ao contrário, a ação do grupo de estágio centrou-se numa dinâmica reflexiva de ação partilhada, com todos os elementos a colaborarem permanentemente em contexto de sala de aula, contribuindo assim para o crescente desenvolvimento e melhoramento da ação do grupo e de cada uma em particular. Por outro lado, este esquema de ação imprimiu uma dinâmica cooperativa entre estagiárias, professora e alunos que permitiu levar muito mais longe o desenrolar de atividades e aprendizagens.

O trabalho desenvolvido junto da turma foi muito gratificante, desafiador e construtivo para uma futura identidade profissional. Todo o processo foi marcadamente positivo e empreendedor. Momentos houve durante o desenrolar da prática em que o tempo parou e nada existia para além daquela realidade. Os momentos de diálogo com a turma para planificação conjunta de atividades ou de trabalho em grande grupo foram uma constante e permitiram criar uma relação de confiança e proximidade. Foi, aliás, notória a evolução de comportamentos por parte dos alunos mais complicados, com o desenrolar da ação pedagógica, mostrando-se muito mais participativos e colaboradores ao longo do tempo de estágio.

As questões relacionadas com a gestão de grupo foram aquelas em que se sentiram maiores dificuldades, havendo situações em que se lutou por encontrar uma solução apaziguadora à oposição e confronto levado a cabo por alguns elementos.

Outra preocupação centrou-se no domínio dos conteúdos trabalhados. Considerando-se que é um dos pontos mais relevantes na ação do professor pois pode abrir de forma ímpar o leque de aprendizagens e dinamizar as propostas de atividade. O professor é um coletor de informação, tudo se relaciona com a perspetiva da aprendizagem e o que pode ou não levar para dentro da sua sala.

Por outro lado, a gestão do tempo foi um outro ponto crítico e muitas vezes a planificação ficou aquém das expectativas nesse aspeto. Mas, no entanto, este aspeto foi sendo incluído numa gestão mais flexível do tempo, o que permitiu uma maior participação dos alunos na planificação de atividades espontâneas, dando-se assim oportunidade de desenvolvimento dos seus interesses e ideias.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.1. Espaços de Crescimento

“Hablar del espácio no es una originalidade muy grande, pero sempre es un tema interesante” (Zubiri citado por García del Dujo & Muñoz Rodríguez, 2004, p. 257).

Esta será, segundo Foucault (1994; 2013), a época do espaço, do simultâneo, da justaposição, do próximo e do longínquo, do disperso. O espaço, entendido como a extensão vazia de 3-dimensões que condiciona a posição dos corpos e seus movimentos, o espaço concreto ou real (Editorial Verbo, p. 1051), é atualmente questionado sob novos olhares, nomeadamente o *espaço social* de LeFébvre (Lefebvre, 1991), os *espaços outros* de Foucault (1994; 2013), que se espelham na reflexão e organização do espaço pensado para a criança. Para Peña e David (2013) é premente a pesquisa e o debate acerca da reconfiguração dos espaços educativos, da população infantil e dos agentes educativos envolvidos. Para Loris Malaguzzi era inquestionável a sua dimensão educativa, ideia estruturante da abordagem pedagógica que desenvolveu. Gabriela Portugal refere a aprendizagem que tem vindo a ser feita nas últimas décadas em relação à importância da qualidade dos espaços enquanto lugares de experiências precoces e relações interpessoais (CNE, 2011). Assim sendo, as experiências chave aqui apresentadas assentam numa observação-reflexão acerca do espaço da criança em algumas das suas múltiplas cambiantes:



Figura 1 1. Esquema organizador das experiências chave.

3.1.1. Espaço vital

“(...) O espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo - em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto” (ME, 1997, p. 39).

Estamos habituados a entender o espaço educativo como o espaço-sala. E do ponto de vista da educação formal esta definição parece adequada porque, na realidade, grande parte da aprendizagem decorre neste espaço. Todavia, a reflexão sobre o espaço tem caminhado no sentido de conceber o espaço educativo não circunscrito meramente à sala, mas abrangendo aquilo que podemos definir como espaço de desenvolvimento humano. Passou-se da ideia de organização de espaço-sala como motor da aprendizagem para o reconhecimento do espaço exterior como catalisador de descoberta e aprendizagens significativas. A exploração livre do espaço exterior proporciona à criança a perseguição dos seus interesses e consequentemente a elevados níveis de envolvimento, sendo desta feita capaz de extrair significado das aprendizagens efetuadas. Tal foi possível observar no JI onde foi realizada a prática supervisionada, onde dois dos projetos desenvolvidos pela equipa de estagiárias nasceram de interesses observados durante brincadeiras no “quintal”²¹.

Não é só no sentido da maior abrangência que podemos conceber o espaço educativo. Conceber o espaço educativo circunscrito à sala e respetivo grupo, e no máximo à comunidade educativa daquele jardim é uma visão prevalecente mas talvez redutora. Na verdade, a reflexão faz-se atualmente no sentido de conceber como comunidade educativa o espaço da comunidade geral, ou seja reconhecer a criança como elemento ativo da comunidade, um agente social.

É neste sentido que se apresentam os aspetos teóricos desta experiência chave, tomando como ponto de partida a abordagem de Reggio Emilia e o entendimento do espaço como terceiro educador (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), assumindo que

²¹ Os projetos “Poções malcheirosas” e “Peixes” nasceram da observação continuada de brincadeiras que envolviam a utilização de flores como ornamentação no caso das poções, e água acumulada num pneu no caso do “Peixes”.

o espaço educativo é o espaço da sala, da instituição, do exterior mas também o da comunidade envolvente, inclusivamente nos seus aspetos comunitários. E, por outro lado, o projeto desenvolvido com as crianças durante a prática supervisionada que se desenrolou em torno dos monumentos da cidade, implicando a visita a alguns desses locais. Lefebvre (1991) define monumento aludindo ao que pode e o que não pode acontecer naquele espaço, reportando-nos para o fator educador, transmissor de códigos de conduta, impulsor do saber ser e saber estar.

3.1.2. O espaço e a criança: lugar de transformação mútua

Cabanellas e Eslava (2005) reportam-se às vivências do espaço numa abordagem interdisciplinar potenciadora de uma leitura deste enquanto lugar, objeto, corpo e espaço de emoções, ou seja o meio vital. O diálogo daqui resultante gera uma ampliação do espectro de cada disciplina envolvida, a criação de uma linguagem própria, a definição de fronteiras e faz brotar aquilo que as autoras definem como sendo os territórios da infância. A convergência destas perspetivas pesquisa a construção do espaço na infância. Toda a envolvente da criança será preponderante porque continuada e originará as suas esferas de ação, e destas surgirão manifestações éticas e estéticas traduzidas em emoções próprias da infância. Este espaço sensorial, mais vivido, dinâmico e sujeito a alterações de tempo e movimento aliado às emoções e ao simbólico é traduzido numa conceção da arquitetura que entende a criança como agente capaz.

Para Piaget e Inhelder (1947) a noção de espaço só é compreendida através da construção da noção do objeto e esta é correlativa à organização do campo espacial. Esta noção de objeto, ainda segundo o mesmo autor, é elaborada pela inteligência sensoriomotora num processo faseado de adaptação-assimilação-acomodação²² conduzindo ao desenvolvimento dessa mesma inteligência (Piaget & Inhelder, 1947). Ou seja, ao agir sobre o objeto a criança parte sempre de um conhecimento prévio

²² Para Piaget (Flavell, 1986) o funcionamento intelectual assenta na organização e na adaptação, que inclui a assimilação e a acomodação. A adaptação diz respeito à interação organismo-ambiente em que ocorre modificação do organismo, de maneira a que em intercâmbios posteriores sejam intensificados. A assimilação prende-se com a incorporação das modificações dos elementos do meio e a sua incorporação na estrutura do organismo. Por fim, a acomodação resulta na conformação do organismo às características específicas do objeto a assimilar.

que é ampliado pela nova ação sobre ele. Desta forma, os movimentos exploratórios, involuntários ou impulsivos característicos da primeira infância vão-se diversificando e crescendo em complexidade e intensidade à medida que a criança se vai desenvolvendo (Saraiva & Rodrigues, 2010).

Lurçat (1979) menciona a referenciação dos objetos como crucial para a apropriação do espaço, relacionando este aspeto, por um lado, com a atividade exploratória da criança e, por outro, com a linguagem utilizada pelos adultos que a rodeiam. O primeiro faz-se de um conhecimento direto resultante da manipulação de objetos e o segundo, de um conhecimento indireto baseado na denominação de objetos e lugares bem como das regras a eles associados. Há portanto um aspeto social a ter em conta neste processo.

Por outro lado, o conhecimento do espaço depende também de uma atividade adaptada que implica a localização de objetos e lugares, feita de aquisições progressivas estreitamente relacionadas com a autonomia que o meio oferece (Lurçat, 1979). Neste sentido, há dois espaços diferentes a tomar em consideração, o postural-gestual, parte integrante do corpo próprio, morfodinâmico (Wallon & Lurçat, 1987), e o ambiente – definido a partir do primeiro em espaço radial, estático que circunda a criança, e itinerante consciencializado através da deslocação (Lurçat, 1979). Assim sendo, o espaço só é conhecido através da ação sobre ele (Cabanellas & Eslava, 2005).

Fica então clara a importância do objeto à disposição da criança no espaço do JI. Na opinião de Lurçat (1979), estes elementos deverão corresponder tanto quanto possível a objetos do quotidiano que apresentam múltiplas funcionalidades e para além do mais têm uma ação efetiva, real. Para a autora, os brinquedos constituem um *input* lúdico, afetivo ou fictício que separa a ação do mundo real e dessa forma encerram a criança no seu estatuto infantil, sendo por isso aconselhável a manipulação dos objetos da rotina diária (higiene, vestuário, alimentação) que ajudam a criança no seu processo de conquista de autonomia, devendo por isso estar disponíveis para a livre manipulação. Estas preocupações são evidentes no JI onde se realizou o estágio: durante as refeições as crianças utilizam os dois talheres, utilizam

pratos de loiça e copos de vidro, comem sozinhas, lavam os dentes sozinhas e têm acesso direto ao material de higiene oral. Esta ideia foi mantida durante a prática supervisionada e aquando as saídas à comunidade as crianças foram sempre responsáveis pelo transporte e manutenção do seu material de desenho, da sua refeição para o picnic, entre outros.

Malavasi e Vitali (2015) também se referem à importância do objeto com história, vivido, portador de memória, e da sua passagem a “coisa” através de um processo de projeção de afetos, conceitos e símbolos realizado no encontro quotidiano com a criança que assim lhe atribui significado. As autoras convidam o educador a pesquisar estes objetos pouco habituais no espaço da criança e que são fontes de questionamento, cujo entendimento e interpretação compromete a criança em novas explorações e sentidos (Malavasi & Vitali, 2015). Estes objetos contribuem assim para a criatividade e imaginação da criança.

Edwards, Gandini e Forman (1999) realçam a pertinência de materiais não estruturados (animais, blocos, materiais reciclados) em espaços disponíveis para crianças de idades e consequentes níveis de desenvolvimento diferentes. Esta preocupação é também uma realidade no centro de estágio onde se desenvolveu a prática, tendo sido a manipulação de materiais recicláveis que originou o interesse subjacente ao projeto “Momentos”.

Nas escolas de Reggio Emilia, para além do cuidado estético com o ambiente, existe também um cuidado especial com os materiais à disposição da criança, existindo muitos elementos naturais (pinhas, conchas, etc.) recolhidos durante passeios das crianças ou resultantes de determinados eventos (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Malavasi e Vitali (2015) também mencionam a importância da disponibilização destes elementos que, ao serem dispostos em grande quantidade, permitem captar a atenção e curiosidade das crianças, abrindo portas para a discussão da variedade, diferença, da particularidade. Objetos que facilitam a seriação, catalogação, a recolha e a reunião numa base diária desenvolvendo na criança o interesse, a observação, o questionamento e a descoberta (Malavasi & Vitali, 2015).

Estes materiais também estão presentes na sala de atividades do JI e durante as saídas realizadas a propósito do projeto “Momentos” as crianças recolheram diversos elementos naturais (partes de plantas, flores, sementes) que levaram para a sala. Desta forma, estão também a contribuir para uma “cultura de escola” que acolhe e expõe elementos da história das crianças que passam por ela (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 150).

3.1.3. Espaço identidade

O projeto “Momentos” trouxe para o JI uma certa “cultura da cidade” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 151) presente nas pesquisas feitas em casa acerca dos monumentos da cidade, dos desenhos realizados pelas crianças, as imagens, as construções, pela coleção de todos esses elementos expostos nas paredes da sala através da documentação pedagógica. Malaguzzi apontava estas “camadas de cultura” como sendo o fator de diferenciação das escolas Reggio Emilia, cada uma é um espelho dos profissionais e das crianças que a *habitam*, da cidade que a envolve, logo sob este prisma cada escola é única resultando um espaço aprazível, reconhecido por todos (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Segundo Bruner (1997;1998) a cultura é fundamental na construção de significado uma vez que este processo mental tem origem no meio cultural em que se desenvolve. Assim sendo, uma escola construída com base na cultura daqueles que lá *vivem* ajuda a criança na sua permanente busca de sentido e consequente construção de significado. “La escuela *reggiana* es una (...) máquina de crecimiento y de identidad individual y de grupo” (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 156).

Podemos então perceber a prática educativa com base nas inter-relações produzidas entre as pessoas e os espaços que experienciam, os seus espaços de referência e recuperar o sentido de identidade, numa perspetiva social e cultural de contextualização do processo educativo (Muñoz Rodríguez, 2005; 2009). A vivência destes difentes espaços permite o desenvolvimento do indivíduo ao mesmo tempo que constrói a sua identidade (Muñoz Rodríguez & Migueláñez, 2010). É através da interação com o ambiente que a capacidade cognitiva e sensorial se desenvolvem e portanto este não pode ser visto como neutro mas sim como elemento integrante da

aprendizagem, no qual a identidade se desenvolve (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). O sentimento de proximidade e significado conseguido por determinado espaço conduz a um sentimento de territorialidade que envolve identidade, sentido, memória, afecto e pertença e que é vital para o Homem (Muñoz Rodríguez, 2009).

3.1.4. Espaço exterior: ambiente de aprendizagem

O desenvolvimento do projeto “Momentos” conduziu o grupo pelos espaços do JI, as atividades a ele associadas foram levadas a cabo nos diferentes espaços. Muitas conversas com vista à provocação ou planificação foram levadas a cabo no quintal, bem como algumas atividades relacionadas com desenho, exploração do barro e respetivas construções. Outras atividades mais relacionadas com a construção do mapa e que requeriam maior tranquilidade foram levadas a cabo na sala e no atelier.

Por outro lado, estes espaços também foram alterados em função do desenvolvimento do projeto. A sala e o atelier foram sendo reorganizados à medida que as produções das crianças iam aparecendo e a documentação pedagógica cobria as paredes. A divulgação dos projetos acompanhados pela equipa de estagiárias foi realizada no quintal onde foi reunida toda a sua documentação pedagógica. A flexibilidade dos espaços é uma característica do JI e vinculada pela abordagem reggiana. Assim pensado, o espaço dá resposta às necessidades das crianças que ativamente constroem o seu conhecimento (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Outra reflexão é feita acerca destes espaços: o espaço exterior é visto como uma continuação do espaço interior (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). As conversas, as planificações conjuntas, as atividades, as brincadeiras ocorrem tanto num como no outro espaço denotando uma valorização do exterior. A investigação mostra que é vantajoso para as crianças brincarem e aprenderem em ambientes que facilitam a livre circulação entre os espaços interior e exterior (Whitebread & Coltman, 2008). Para além disso, espaços diferentes contribuem para o desenvolvimento emocional da criança ao permitir momentos mais sociais e ativos e outros de maior isolamento, reflexão e mesmo contemplação (Whitebread & Coltman, 2008).

Os espaços exteriores poderão estar culturalmente associados à brincadeira livre, pausa entre atividades estruturadas, quando o bom tempo o permite. Mas nos últimos anos essa ideia tem vindo a mudar. A perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, a psicologia de perceção de Gibson (Kittä, 2003) e a psicologia ambiental (Figueiredo, Portugal, & Neto, 2012) são quadros teóricos que suportam a investigação que se tem vindo a realizar nesta área e que tem ajudado a alterar o entendimento sobre o espaço exterior.

Na verdade, brincar no exterior é cada vez mais relevante para o bem-estar da criança (Whitebread & Coltman, 2008) contribuindo, segundo Spodek e Saracho (2006), para o seu desenvolvimento socio-emocional, cognitivo e motor. Para as crianças os espaços de brincadeira são locais de exploração e desafio, características naturais do espaço exterior que também permite menor supervisão do adulto (Spodek & Saracho, 2006). Neste ambiente as crianças têm a possibilidade de se envolver em experiências cativas cruciais para o seu desenvolvimento (Figueiredo, Portugal, & Neto, 2012). O conhecimento do meio através da relação com o corpo, conhecimento ativo, permite à criança aproveitar as *affordances*²³ que o ambiente proporciona (Figueiredo, Portugal, & Neto, 2012), incluindo *affordances* sociais (Kittä, 2003). Exemplos disto foram observados durante a prática supervisionada quando as crianças brincavam livremente aproveitando as árvores do quintal para testar a sua destreza física e quando se envolviam em alguma atividade que proporcionava a entreaajuda (nomeadamente quando um grupo de crianças descobriu uma semente que plantou numa zona do quintal e tiveram que unir esforços para conseguir trazer um balde de água para regar a semente).

A exploração ativa do meio pressupõe a oferta de espaços e matérias não convencionais e conduz a intensa atividade mental e consequente desenvolvimento (Figueiredo, Portugal, & Neto, 2012). Tal está diretamente relacionado com a implicação e consequentemente com o bem-estar (Portugal & Laevers, 2010). Para que a criança possa usufruir das oportunidades que o meio lhe oferece este tem que

²³ Lopes & Neto **Fonte especificada inválida.** definem *affordances* como sendo o processo de ação-perceção do significado ambiental através do qual se descobrem as possibilidades de ação que os elementos presentes no meio ambiente oferecem ao indivíduo. Processo este dependente das características do sujeito. O conceito foi originalmente definido por Gibson (Kittä, 2003).

estar de acordo com as suas características, interesses e necessidades sociais (Figueiredo, Portugal, & Neto, 2012). Isto implica o educador na conceptualização e reflexão sobre a criança e o espaço e responsabiliza-o na tomada de opções que visam as boas práticas.

3.1.5. Espaço comunidade: cidades que educam

“Modern childhood is thus characterized by age and spacial segregation, locating children in particular places separated from the rest of society both physically and socially (Honing, 1999; Strandell, 2007)” (KjØrholt & Qvortrup, 2012, p. 1).

Como já foi referido, o projeto “Momentos” girou à volta dos monumentos da cidade de Coimbra e proporcionou um envolvimento do grupo²⁴ na vida da comunidade. Primeiro foram chegando as pesquisas acerca dos monumentos da cidade, fotografias, desenhos, esquemas que as crianças foram trazendo para a sala. Depois as crianças envolveram-se na construção de um mapa da cidade onde representaram os pontos da cidade que conheciam (o JI, os Arcos do Jardim, entre outros). De seguida começaram as saídas à comunidade para explorar e desenhar os monumentos que as crianças indicaram na planificação conjunta. Estas visitas foram vistas como valorização do espaço comunitário enquanto extensão do espaço de aprendizagem, entendendo-o como “palco e tema de atividades e explorações construtivas” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 149). Desta forma as provocações exteriores são depois conceptualizadas no interior com a documentação pedagógica, a cidade é um meio cultural para a escola e a escola é, por sua vez, um meio cultural para a cidade (Cabanellas & Eslava, 2005).

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia vai sendo desenvolvida em estreita colaboração com a comunidade. Cabanellas e Eslava (2005) salientam a integração do território urbano e social nesta abordagem que serve até de inspiração para a construção do próprio edifício escola (praças, ruas). Segundo Mantovani (2007) citada em Edwards, Gandini, e Forman (2016), estes educadores contribuíram para o

²⁴ Apesar de nem todas as crianças do grupo participarem neste projeto, por opção da educadora cooperante, todas participaram nestas saídas.

desenvolvimento de grandes ideias no terreno da educação de infância nomeadamente a atenção para o envolvimento das famílias, cidadãos e decisores políticos, base da Pedagogia da Participação. A participação comunitária faz parte da estratégia organizacional das escolas reggianas e traduz-se numa gestão conjunta entre educadores, família e cidadãos que constituem o *Consiglio Infanzia Città* (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). A participação dos cidadãos torna o processo educativo um acto democrático implicando a comunidade na tomada de decisões. O pensamento actual alarga a perspectiva centrada na criança ao seu contexto: a família e a comunidade, tomando em consideração a importância da ligação da criança ao meio e da contextualização dos centros para a infância neste quadro (Scott, 2010).

Num contexto de celere transformação urbana, a comunidade educativa reconhece a sua incapacidade de, por si só, promover uma educação integral da criança apelando à comunidade que assuma um papel ativo na defesa de determinados valores educativos (Gómez-Granell & Vila, 2003). Por outro lado, a cidade necessita de mudança e a sua refutação requiere uma nova cidadania mais livre e solidária (Gómez-Granell & Vila, 2003). “A educação é, diferentemente de outras épocas, um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento da nossa sociedade e que isso nos obriga a desenvolver um novo discurso sobre a educação o que nos leva a pensar e, conseqüentemente, a repensar a relação entre a educação e as cidades, entre a escola e o território” (Gómez-Granell & Vila, 2003). A escola enquanto lugar de relação será decisiva para que tal aconteça – a escola assente numa “matriz de escola-casa comum e comunitária: integradora de diferentes públicos, integrada no meio social” (Conselho Nacional de Educação, 1997, p. 48)

Esteve (Gómez-Granell & Vila, 2003) refere-se às cidades educadoras do Norte de Itália, Barcelona, cidades da Escandinávia, entre outras, onde germina uma visão da educação que compromete toda a cidade. Com efeito, estas cidades apostam numa abordagem integradora da educação formal, não-formal e informal que inclui toda a população e as diferentes áreas (cultura, planeamento, desporto, entre outras) (AICE, 2008).

3.2. Espaço Tempo : “A Educação Lenta”²⁵

“Quando perceberem que o momento passou, que eles [as crianças] já não estão lá, parem. Não há problema nenhum, mais tarde retomam, ou no dia seguinte, ou noutro dia...” (Júlia).

O tempo, tal como o espaço, é uma dimensão do ambiente educativo e juntamente com o grupo, de forma interrelacionada, a sua organização define as opções da equipa educativa (ME, 2016). No JI onde se desenvolveu a prática supervisionada essas opções resultam numa perspetiva peculiar da gestão do tempo. A primeira observação realizada a esse respeito aconteceu na primeira refeição: as crianças comem ao seu ritmo, sem ajuda, em mesas de seis lugares onde a conversa é contínua. À medida que vão acabando vão saindo mas há sempre quem fique para trás. Nessa altura, as educadoras sentam-se à mesa e vão conversando calmamente com as crianças até que estas acabem de comer. Sem pressa. Este respeito pelo tempo da criança apresentou-se como um fator de extrema importância. Em que outros aspetos se refletiria? Quais os seus fundamentos?

Atualmente a sociedade está sujeita a uma pressão temporal enorme para a qual contribuem largamente as novas tecnologias que encurtam distância, espaços e tempos. O ritmo de vida acelerado e as exigências que apresenta resultam por um lado em menor disponibilidade dos pais e por outro numa exigência académica que se revela cada vez mais cedo. Face a isto, pedagogos e investigadores questionam os efeitos do imediatismo no processo educativo e apresentam propostas de mudança. Oliveira-Formosinho defende que “a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 17).

É com o intuito de perceber a importância” de perder tempo para ganhar tempo” (Zavalloni, 2008, p. 56) no processo educativo que se desenvolve esta experiência chave.

²⁵ Joan Domènech Francesch referencia este termo na sua obra “Elogio de la educación lenta” (Francesch, 2009).

3.2.1. Tempo para criar laços: rede de relações

Vigotsky considerou o ambiente social como fundamental para o desenvolvimento da criança (Kravtsova, 2007). Zavalloni (2008) afirma que a centralidade da criança exige mais espaço afetivo e relacional. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) as interações adulto-criança são uma dimensão crítica da pedagogia sendo cruciais para o desenvolvimento de uma pedagogia participativa como alternativa a uma pedagogia de transmissão. Os autores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 106) referem-se a uma *pedagogia de laços* onde a participação “ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem”. Interessa portanto proporcionar à criança uma rede de relações coesas com os adultos e pares que a rodeiam em contexto educativo. A construção deste tipo de relações é feita diariamente com base na confiança e empatia, nos espaços e tempos educativos. É feita de respeito e valorização da sua identidade e unicidade (Malavasi & Zocattelli, 2013). Implica, segundo Malavasi e Zocattelli (2013, p. 8), entender a criança como construtiva, portadora de “valores, significados e tempos” que lhes conferem sentido e norteiam os seus processos, “logo, de tempos densos que devem ser acompanhados, respeitados e apoiados”.

Em Reggio Emilia a criança é vista como “construtivista social” e cabe ao educador partir da rede de relações sociais do JI para criar relações pessoais com as crianças, acreditando na existência de uma “causa e efeito entre o desenvolvimento social e cognitivo” mantido por uma espiral de conflito cognitivo (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 117). Esta visão da criança é também perceptível no JI onde decorreu a prática supervisionada, onde todos os profissionais se envolvem no relacionamento com as crianças e, onde os elementos da equipa educativa mantêm uma relação próxima com todas as crianças da instituição. Esta relação é cimentada em várias situações, como por exemplo, durante o momento da refeição, enquanto brincam no “quintal”, entre outras.

Na opinião de Teresa Vasconcelos o estabelecimento de relações precoces de qualidade é favorecido por uma pedagogia da lentidão (CNE, 2011). Zavalloni (2008, p. 57) refere-se à pedagogia da lentidão como aquela que “perde tempo” a

escutar para poder reconhecer a cultura e o carácter emocional de cada criança, a que perde tempo a falar com as crianças. A abordagem pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia apoia a sua ação numa pedagogia da escuta, aberta à dúvida e ao encantamento, onde é dado às crianças todo o tempo que precisam para a descoberta de respostas, cabendo ao adulto ajudá-las a descobri-las (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Este escutar é amplo porque implica a utilização de todos os sentidos para assim reconhecer os diversos códigos e símbolos utilizados para a expressão e comunicação, e requer tempo para que se estabeleça o diálogo e a reflexão interna – um tempo de escuta interna que se gera ao ouvir os outros, um tempo de presente, passado e futuro, feito de silêncios (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Na opinião de Vasconcelos (2009), esta pedagogia da escuta dá relevo às relações, salientando a importância da vivência em comunidade para desenvolver e reformular teorias como elemento do processo contínuo de aprendizagem solidária. Mas a escuta real permite também a aceitação, a “suspensão de julgamentos e preconceitos” e dessa forma promover uma educação para a paz (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Tal como a pedagogia da lentidão defendida por Zavalloni (2008) que perde tempo a respeitar os outros, a escutar e respeitar os ritmos de cada conduzindo ao conhecimento mútuo e aos afetos. O episódio relatado na introdução desta experiência chave, relativo às refeições no II, vem ao encontro destas afirmações. O facto de não se apressar a criança enquanto come é um sinal de respeito pelo seu ritmo. Por outro lado, a conversa que é mantida entre educadora e criança permite escutar a criança ao mesmo tempo que se intensifica a relação estabelecida entre ambos.

A criação destas relações, da comunicação (palavras, gestos e olhares), a compreensão do humor, das emoções, do tempo, é essencial para que se possa crescer educativamente (Zavalloni, 2008). É através da criação destas relações de qualidade com as crianças, contribuindo para o seu bem-estar e assim criar condições para que a criança esteja disponível para o que a rodeia, o educador é capaz de observar, perceber os seus verdadeiros interesses e esses são, segundo Dewey (Dewey, 1997), a base da educação.

3.2.2. Tempo para descobrir: o currículo emergente

Para Zavalloni (2008, p. 68), “a educação, como a aprendizagem, é um processo dinâmico que, a partir de um motivo anedótico, quer dizer, a realidade, nos leva ao conhecimento”. Também Osberg e Biesta citados por Rogério (2016) afirmam que o conhecimento deve emergir através da participação ativa no mundo. Ideias que, segundo Rogério (2016), remontam aos escritos de Dewey e do seu olhar sobre a educação.

Foi com base nesta visão que Malaguzzi e Rinaldi desenvolveram o conceito de currículo emergente (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), um currículo negociado, planeado e responsivo (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), e com base no qual se desenvolveu o projeto “Momentos”. Na aprendizagem negociada os adultos procuram perceber quais as teorias das crianças acerca do funcionamento do mundo através do discurso, da documentação e da representação de soluções (design) (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

O planeamento convida os educadores a elaborar objetivos gerais elaborados com base no conhecimento da criança e suficientemente flexíveis para permitir o ajuste às necessidades e interesses das crianças ou de necessidades inferidas pelos adultos durante o desenvolvimento dos projetos ou atividades (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Este planeamento prende-se com a organização de espaços e materiais, das situações e circunstâncias de aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 1999) . Como por exemplo, quando durante o projeto “Momentos” a equipa se deparou com a dificuldade de criação de um mapa que pudesse orientar o Tomé numa eventual visita a Coimbra e sentiu necessidade de propor às crianças um conjunto de atividades que as poderiam ajudar a resolver essa situação; ou como na preparação dos indutores para o lançamento dos projetos, a equipa refletiu sobre que materiais utilizar para provocar as crianças em relação aos interesses que tinha observado. “Os professores seguem as crianças e não planos” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 77), podendo, como refere Zavalloni (2008), ter tempo para trilhar caminhos inexplorados, indiretos, que permitam a descoberta e a fruição das coisas mais

pequenas. Promovendo a abertura ao inesperado e ao imprevisto, permitindo a cada criança os seus tempos e modos de descoberta (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

A observação é uma ferramenta importante para o planeamento pois permite à equipa educativa perceber os interesses e necessidades da criança e assim refletir sobre as eventuais linhas investigativas dos projetos a desenvolver em conjunto com as crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2013). As questões que vão surgindo servem para manter vivo o interesse e fazer perdurar no tempo a vontade de pesquisa e o desejo de descoberta (Malavasi & Zoccatelli, 2013) e assim conduzir o educador no planeamento. O currículo emergente é portanto um currículo respeitador do tempo da criança, da sua capacidade de descoberta e de construção de conhecimento e que permite dar resposta atempada às suas necessidades. O seu desenvolvimento está então dependente da observação e manifestação dos interesses da criança, o que está por sua vez dependente de um clima de bem-estar em que a criança esteja disponível para o que a rodeia.

A abordagem experiencial entende o bem-estar emocional “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). O bem-estar afere a qualidade da relação da criança com o contexto e depende diretamente da satisfação das necessidades básicas físicas (fome, frio, entre outras), de afeto, segurança, reconhecimento e afirmação, de competência, de significados e valores (Portugal & Laevers, Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), 2010). É avaliado com base em diferentes indicadores: abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), 2010). Segundo Figueiredo, Portugal e Neto (2012), este parâmetro é pré-requisito para outro igualmente importante, a implicação. Sendo esta definida por Laevers (1994) citado por (Portugal & Laevers, Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), 2010, p. 25) como “uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência,

caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”.

Csikszentmihalyi (1991) descreve a “*flow experience*” como sendo um estado em que as ideias nos vão chegando enquadradas com o objetivo estipulado, num fluxo energético que o cérebro mantém sem esforço, sendo uma das características deste estado a distorção da noção de tempo que parece suspenso. O autor afirma ainda que atingir este estado ajuda a desenvolver a confiança pois permite ao indivíduo atingir com sucesso os objetivos a que se propôs, e que após estas experiências, a organização do “eu” se torna mais complexa. Este aumento de complexidade conduz aquilo a que o autor se refere como “crescimento” (Csikszentmihalyi, 1991).

A implicação espelha, segundo Portugal & Leavers (2010), o reflexo das condições ambientais na criança e por tal representa um indicador da qualidade do contexto educativo. Pode então dizer-se que uma pedagogia da lentidão que preconiza o respeito pelos tempos da criança para criar laços, para desenvolver interesses, para se fascinar e para descobrir, esta pedagogia que perde tempo para ganhar tempo, estará vocacionada para a construção de um contexto educativo de qualidade e portanto poderá refletir-se na implicação e o bem-estar. Mais ainda, esta experiência chave tem feito várias referências às escolas de Reggio Emilia que são, nas palavras de Vasconcelos (2009), consideradas como uma das experiências em educação de maior qualidade do mundo.

Uma vez que vai ao encontro dos interesses da criança, o currículo emergente conduz muitas vezes ao trabalho em pequeno grupo durante o desenvolvimento projetual, havendo diferentes projetos a decorrer ao mesmo tempo. Em pequeno grupo os tempos e modos de expressão individual são mais facilmente respeitados e por conseguinte podem levar a múltiplas interpretações e construção de diferentes significados (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

3.2.3. Tempo para narrar: a criança e a documentação

O encontro do pequeno grupo com o grande grupo pode ser visto como um tempo de partilha onde a experiência da descoberta e do questionamento é tornada coletiva.

Deste encontro emerge a discussão, o confronto de ideias e a reformulação das experiências que permite aos participantes, adultos e crianças, evidenciar e reestruturar essas mesmas experiências tornando claros os pensamentos e ações numa dimensão dinâmica de ocorrência de pensamento e ação (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Para Bruner (1991, 2004) citado por Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 323), “se não falarmos sobre a nossa experiência, nós não existimos”. O autor defende uma construção narrativa da realidade, ou seja a forma como retiramos sentido do mundo que nos rodeia através da narrativa e do processo de metacognição a ela associado como base de negociação interpessoal de sentidos (Bruner, 1998). Na opinião de Azevedo e Oliveira Formosinho (2008) a documentação, através do diálogo reflexivo, promove a metacognição que é considerada uma parte relevante do processo educativo para a tomada de consciência do processo cognitivo crucial para o processo de transferência de conhecimentos em aprendizagens futuras. “Tanto para adultos como para crianças, compreensão significa conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 235).

No processo de documentação, o adulto capta os processos cognitivos da criança narrando-os através de diferentes instrumentos (gráficos, linguísticos e fotográficos) e contextualiza a redescoberta da experiência, conferindo-lhe novos significados, captando novos olhares e colocando novas questões que auxiliam a criança no seu percurso de pesquisa continuamente revitalizado (Malavasi & Zoccatelli, 2013). De tudo o que foi dito pode entender-se a formulação de questões como elemento essencial em todo este processo. Malavazzi e Zocatelli (2013, p. 13) apelidam-nas de “as boas perguntas” e Edwards, Gandini e Forman (2016) chamam a atenção para a necessidade de o educador “aprender” a fazer estas perguntas mas também a reconhecer a melhor altura para as colocar. Até mesmo o tom de voz com que a pergunta é colocada é importante porque pode induzir a continuação do diálogo ou manter o silêncio. Um tempo silencioso, de reflexão que dá à criança a oportunidade de colocar ela própria questões geradas pelo seu raciocínio. Neste tempo o educador suspende a sua ação, “segura o tempo” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 178).

Desta forma a pergunta pode imprimir movimento ao pensamento e alargar horizontes de pesquisa, envolvendo os conceitos de pausa, reflexão e revisão dos tempos, tornando assim muito mais importante que a resposta (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Por outro lado este tipo de pergunta exige ao educador tempo para o aperfeiçoar e que haja sintonia numa equipa educativa aberta, ela própria, ao encontro de tempos legítimos de pesquisa e questionamento da prática (Malavasi & Zoccatelli, 2013; Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Saber esperar está de acordo com uma ideia de educação que procura autenticidade na resposta e logo um pensamento original da criança (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Uma ideia longe da constatação de Wallon (1978): “é, no fim de contas, o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e daí resulta, em cada época, uma certa uniformidade de formação mental”.

A documentação pedagógica afigura-se hoje como uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento de uma prática de qualidade. É, como vimos, uma ferramenta que requer tempo e saber dar tempo enquadrando-se numa perspetiva de educação lenta. A documentação e a construção de memórias na escola é uma necessidade pedagógica de grande valor didático (Zavalloni, 2008).

As crianças precisam diariamente de espaços e tempo para refletir, para criar e de ócio – um tempo dos sentidos e das emoções envolvidos na criação de memórias (Spodek & Saracho, 2006). “Na verdade, o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola e na família é tempo” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 237) .

3.3. O Espaço Co Construído: Mosaico

Na perspetiva de Clark, McQuail e Moss (2003), tem crescido a vontade de conhecer e perceber a visão das crianças sobre a sua própria vida. Neste sentido, alguns estudos têm sido conduzidos de maneira a incluir a criança no processo investigativo e colocá-la no centro de decisão acerca de **espaços** por ela experienciados (Renaissance North West, 2009; Clark, 2007; Clark & Moss, 2005). Tais estudos desenvolvem-se através de uma abordagem descrita por Clark & Moss (2011) como uma metodologia de escuta que reconhece crianças e adultos como co construtores de significado – a Abordagem de Mosaico. Para tal utiliza ferramentas verbais e visuais (Clark & Statham, 2005). Esta abordagem tem origem em duas experiências fundamentais, a *Participatory Appraisal*²⁶ e a documentação pedagógica desenvolvida nos jardins de infância de Reggio Emilia (Clark & Moss, 2011). A primeira desenvolveu a ideia da escuta daqueles que mais dificilmente se fazem ouvir, utilizando suportes para além da escrita, visando uma apropriação consciente e refletida da própria vida. A segunda pretende relatar as atividades desenvolvidas, numa estrutura dialogante que permite por um lado a divulgação do caminho à medida que vai sendo construído e, por outro, a reflexão sobre essa mesma construção (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Esta abordagem vê o professor como investigador dos interesses e conquistas das crianças, procurando as suas perspetivas, observando-os, reconhecendo-os e documentando-os (Clark & Moss, 2011). Na opinião de Estrela, a prática investigativa “evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real (Estrela, 1984, p. 27).

A sociologia da criança descreve-a como *expert* na sua própria vida e foca a sua atenção no presente e não naquilo em que se tornará (Clark & Moss, 2005). Por outro

²⁶ A *Participatory Appraisal* é um método de consulta com origem no hemisfério sul e que pretende envolver as comunidades rurais dos países em desenvolvimento, criando oportunidade para analisar e identificar os seus problemas (FAO Corporate Document Repository, 2016). Baseia-se assim no comprometimento de auxiliar as pessoas a terem mais controlo sobre as suas vidas. Como forma de garantir que ninguém fosse excluído foram desenvolvidas uma série de técnicas que evitavam a escrita e assentavam em ferramentas como fotografias, objetos e memórias de grupo.

lado, Clark e Moss (2005) referem a capacidade comunicativa das crianças, seres detentores de direitos e participantes ativos no processo colaborativo de aprendizagem. É neste contexto que vê a criança como competente que se desenvolverá a Abordagem de Mosaico, um processo de tomada de decisão (Clark & Moss, 2005).

Questão de partida

Dado este enquadramento teórico e a importância dos espaços para o desenvolvimento da criança, pretendia perceber-se qual a opinião das crianças sobre aqueles que são os espaços onde passam grande parte do seu tempo. Este exercício de investigação parte assim da questão: “Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI?”. É estritamente fundamental que o investigador norteie o rumo do processo investigativo, sob a forma de uma ou mais questões de partida para que, tanto quanto possível, consiga manifestar com transparência o que pretende saber, esclarecer ou compreender melhor. Assim, o investigador poderá estruturar o seu trabalho com fluência e coerência (Quivy & Campenhoudt, n.d.).

3.3.1. Metodologia

Amostra

Participaram nesta investigação dezassete crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e pertencentes a dois dos grupos do JI: Leões e Tartarugas.

Procedimentos

Uma vez que este exercício investigativo é levado a cabo em contexto de prática supervisionada que está inserida num protocolo de formação não houve necessidade de solicitar qualquer autorização institucional. No entanto, e como elemento essencial à investigação com crianças, foi solicitado aos pais o consentimento informado²⁷ (cf. Apêndice 11). Para Máximo-Esteves (2008) o primeiro passo de

²⁷ A origem do consentimento informado prende-se com questões de direito à liberdade e autonomia do indivíduo (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). A salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades das crianças deve ser garantida pelo investigador (Máximo-Esteves, 2008).

uma investigação é, do ponto de vista ético, dar conhecimento aos participantes da sua finalidade e objetivos. Segundo Vasconcelos citado em Moita (2012, p. 46) “se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética”, sobretudo no que diz respeito à relação com crianças que pela sua vulnerabilidade em virtude da idade, nos responsabiliza e obriga a um maior respeito pela sua autonomia e individualidade.

Metodologia e Instrumentos de recolha de dados

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação foi a utilizada no JI, a metodologia de trabalho por projeto. Os dados foram recolhidos através da observação, notas de campo, entrevistas semiestruturadas²⁸ às crianças envolvidas e adultos (educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e pais; cf. apêndice 12), registo áudio, fotográfico e vídeo, bem como a construção de percursos e mapas. Os percursos e mapas facilitam a escuta ativa e os mapas permitem a junção do material recolhido durante esses mesmos percursos (Clark & Statham, 2005), neste caso os percursos foram registados através do desenho e de filmagens. A manta mágica compila todos os dados obtidos e permite às crianças refletirem sobre, neste caso, os espaços do JI (Clark & Statham, 2005). Este exercício permitiu a realização de uma manta mágica construída com os registos físicos obtidos (fotografias, desenhos, mapas) e um vídeo final onde foram compilados os percursos gravados, opiniões das crianças emitidas durante as entrevistas e fotografias captadas. De forma a facilitar a interação entre os atores, as entrevistas foram gravadas para posterior análise mais acurada, durante momentos de brincadeira livre e de forma individual.

²⁸Segundo McKernan (2001) numa entrevista semiestruturada há determinadas perguntas tipo, colocadas a todos os entrevistados no entanto estes podem, no decorrer da entrevistas, colocar eles próprios questões e levantar problemas. Este tipo de entrevista está assim vocacionado para a intervenção de ambas as partes, quem conduz a entrevista, que procura colocar perguntas amplas, e quem é entrevistado, na procura de um significado comum a ambos (Máximo-Esteves, 2008). Daqui resulta o respeito pelo sentido do entrevistado no processo de categorização, e a participação ativa deste na construção do significado e produção de conhecimento (Máximo-Esteves, 2008).

Num primeiro momento, a equipa de estagiárias preparou uma ação pontual²⁹ - leitura encenada de uma história – a que se seguiu uma conversa durante a qual foi pedida a colaboração das crianças. Esta linha de ação foi redirecionada após reflexão com a equipa educativa. O redirecionamento levou a equipa de estagiárias à metodologia de trabalho por projeto e a separar os dois grupos.

3.3.2. Definição do problema

O primeiro passo foi uma conversa com as crianças do grupo. O objetivo era apresentar às crianças de forma honesta e clara o nosso propósito – desenvolver um trabalho acerca das suas opiniões acerca dos espaços do JI – sem aliciar as crianças (por exemplo com o manuseamento de máquinas fotográficas). A proposta de participação foi feita a todas as crianças e estas foram livres de escolher participar ou não. E algumas escolheram não o fazer:

” Eu não percebi bem o que é para fazer e eu não vos posso ajudar se não percebo o que vocês querem. Acho que não vos vou ajudar.”
(Miguel)

E afinal o que é um mosaico? Foi registado aquilo que as crianças sabiam e deu-se início ao processo de pesquisa.

3.3.3. Planeamento e lançamento

Posteriormente as crianças decididas a participar (quase todas), e de forma a agilizar o processo de recolha de dados, foram divididas em dois grupos. Um dos grupos ia começar por fotografar os espaços que fossem mais significativos para cada criança e o outro ia eleger o espaço do jardim que mais gostasse para desenhar e depois construir em mosaico com os materiais disponíveis na sala. Posteriormente os grupos trocariam de atividade. A equipa de estagiárias decidiu propor esta tarefa porque anteriormente, já resultado das primeiras pesquisas a chegarem à sala, duas crianças tinham, por iniciativa própria, construído uma boneca com os mesmos materiais. A divisão dos grupos foi decidida pelas crianças consoante o seu interesse pelas atividades propostas.

²⁹ Esta ação pontual foi realizada em conjunto para os dois grupos – Leões e Tartarugas.

Durante o desenrolar das atividades foi nítido que as crianças estiveram muito mais envolvidas na tarefa que tinham escolhido fazer primeiro. Quando trocaram de tarefa, algumas crianças desinteressaram-se completamente e muitas outras mostraram pouca intenção nas suas ações.

Na reflexão com a equipa educativa e restantes estagiárias esta questão foi muito debatida, nomeadamente a importância de ir ao encontro do interesse das crianças e da forma como isso influencia completamente os seus níveis de envolvimento. Estas considerações levaram a equipa a decidir dar continuidade à abordagem apenas com o grupo que realizou as fotografias, uma vez que esse estava mais perto do objetivo do exercício de investigação.

3.3.4. Execução

Após a seleção do grupo das fotografias, o projeto prosseguiu com as entrevistas individuais às crianças. Seguidamente as crianças desenharam o percurso até aos sítios que tinham referido como os que mais gostavam. Algumas crianças manifestaram vontade de filmar esse percurso e essa proposta foi estendida a todos os participantes. Posteriormente a uma seleção das fotografias, as crianças realizaram os mapas juntando a estas, os desenhos dos percursos. Por outro lado, as crianças foram convidadas a visionar os vídeos que tinham realizado e selecionar as partes mais significativas para si. Os comentários que realizaram durante este visionamento foram recolhidos e juntamente com os restantes materiais permitiram fazer uma triangulação das opiniões de cada criança e fazer a seleção do que apresentar no vídeo final.

Apesar de cada grupo – dos Leões e das Tartarugas – ter desenvolvido o seu projeto Mosaico (cf. Apêndice 13), os materiais finais foram realizados em conjunto: a realização da manta mágica e a produção do vídeo.

3.3.5. Avaliação e divulgação

A divulgação deste projeto foi feita durante a festa de final de ano e, através da projeção do vídeo final realizado. A equipa educativa sugeriu a utilização do mesmo

para divulgação do JI na página dos serviços em que está integrado uma vez que mostrava a opinião das crianças acerca dos espaços do JI.

Materiais e Instrumentos de análise de dados

A análise dos dados foi de natureza qualitativa. Este tipo de pesquisa é focada nas pessoas, os dados são obtidos através do relato e realiza-se em ambiente natural (Pitney & Parker, 2009). O processo de análise é central no processo da pesquisa qualitativa (Gibbs, 2009). Procedeu-se à codificação dos dados e posterior categorização. A fiabilidade dos dados foi garantida através da triangulação dos mesmos (vídeo final e manta mágica) e da sua discussão com a equipa educativa (Pitney & Parker, 2009).

3.3.6. Resultados e discussão

Várias crianças mostraram interesse pelos elementos de acesso, mencionando, fotografando e filmando a porta de entrada para o edifício do JI e as escadas de acesso ao quintal (*“Esta (porta) é importante para entrar e sair do Jardim”*). Uma criança desenhou num percurso só as escadas de serviço.

Constataram-se também diversas referências em relação a objetos, quer em relação à sua utilização direta (*“Gosto do salão porque tem brinquedos”*) quer em relação à sua transformação ou criação (*“Gosto de brincar na sala e fazer construções”*; *“Este é o meu colar que não é um colar na vida real”*). Estas referências aparecem associadas a diversos espaços do JI: quintal, sala de atividades, atelier e salão (*“Eu gosto do atelier...”*; *“Brinco no tapete...”*; *“Gosto de comer e brincar no salão”*).

Variadas referências são também feitas ao “faz-de-conta” (*“Brincar aos pais e às mães...”*; ...brincar com a M. ao baile e aos bebés”; *“Brinco às lojas...”*). Os espaços mencionados pelas crianças e relacionados com estas atividades (casinha dos cabides, casinhas do quintal) aparecem também em múltiplas fotografias e imagens vídeo.

As atividades ligadas ao movimento (brincadeira livre, jogo, entre outras) são recorrentes nos dados apurados, aparecendo muitas vezes nos comentários das

crianças, dos pais e profissionais do JI (*“empurro-os e também ando em cima deles [pneus]”*); *“rolamos no chão como uma bola”*; *“...dos baloiços azuis”*). Associado a estas referências aparece muitas vezes o quintal (*“...gosto de brincar no quintal...”*; *“Gosta muito de brincar no quintal...”*; *“ela disse que o que mais gosta é dos baloiços lá do quintal”*). Este espaço é também muito frequente em desenhos, fotografias e imagens vídeo.

São mencionados por diversas crianças os espaços de acesso mais reservado, por um lado relacionados com a interdição (*“...porque os adultos vão...”*; *“...é uma sala assustadora”*) e por outro com o recolhimento (*“escondíamos lá os projetos...”*; *“...fico triste e vou para lá”*).

Destacam-se também referências a questões mais individuais (*“Esta fui eu...”*; *“...porque costumo lá guardar coisas”*).

Muitas outras situações são reportadas em relação às outras crianças do JI (*“Gosto que respeitem os amigos e a mim”*; *“...porque eu e a B. brincamos lá...”*; *“Falo à mesa com quem está na mesa”*), ou em relação aos seus familiares (*“...é a sala da minha mãe”*; *“...a minha irmã puxa-me”*...).

O espaço mais mencionado pelas crianças foi o “quintal” e os menos mencionados foram o salão e o dormitório. A época do ano em que foi conduzida a investigação (primavera, verão) poderá ter levado a uma valorização deste espaço, e por outro lado, a pouca referência a espaços como o salão e o dormitório podem refletir uma desvalorização dos mesmos por parte das crianças. Outro aspeto em discussão prende-se com a referência a elementos (trabalhos, retratos, entre outros) expostos nas paredes e vitrinas e que poderá estar relacionado com questões de orientação ou sentimentos de pertença. Também as referências ao Coelho Tomé podem estar relacionadas com a afetividade e a fantasia ou com o desafio de descoberta do seu próprio mundo. Quanto aos elementos de acesso, as portas podem ser vistas como demarcação de experiências, entrada e saída, contexto JI e contexto familiar. Já as escadas podem apresentar um desafio interessante e do qual podem disfrutar neste contexto.

Duas grandes temáticas emergem da categorização dos dados (cf. Apêndice 14), espaços e relações. Em relação aos espaços evidenciaram-se as categorias: Acessos, Descoberta, “Faz-de-Conta”, Movimento, Acesso Reservado e Identidade/Individualidade. Na temática das relações apresentam-se duas categorias, Entre Pares e Familiares.

3.3.7. Conclusão

O exercício investigativo demonstrou a importância funcional e social dos espaços para as crianças. Esta conclusão vai ao encontro do já apresentado na experiência-chave sobre o espaço vital: a apropriação do espaço faz-se através da ação sobre ele e também sobre a rede de relações que nele se estabelecem. A relação espaço - social é, na opinião de Cabanellas & Eslava (2005), mútua e indissociável, sendo o espaço um reflexo do grupo construtor e ao mesmo tempo construído por ele, construção essa traduzida pela ação e linguagem.

Tomada de decisão

Estes dados foram cruzados com outros da observação e colaboração levada a cabo durante todo o período de estágio, no sentido de perceber o real interesse das crianças e durante o qual foi possível detetar o interesse de algumas crianças pelo objeto livro. Após reflexão com a equipa educativa surgiram duas propostas de alteração do espaço: a criação de uma biblioteca numa das casinhas do quintal e a transformação do pombal num atelier³⁰. Estas propostas consideraram o elevado interesse demonstrado pelas crianças no espaço exterior aliado aos interesses por livros e pelo espaço atelier e a sua possibilidade de exploração, criação e transformação de objetos.

O lançamento destes dois projetos utilizou o Coelho Tomé como indutor de forma a cruzá-los com o projeto curricular de sala. As crianças participantes no “projeto mosaico” foram divididas em dois grupos de maneira a que, tanto quanto possível, cada uma participasse no projeto que mais iria ao encontro dos seus interesses. Dado que as atividades relacionadas decorreram no exterior muitas crianças acabaram por

³⁰ A documentação pedagógica destes projetos pode ser consultada no apêndice 15.

participar e a atividade de construção de objetos sonoros com materiais recicláveis resultou no envolvimento de todo o JI.

CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.1. Espaço Fronteira

As transições podem fazer parte do cotidiano, entre família e centro para a infância por exemplo, e nesse caso chamadas de transições horizontais, ou serem socialmente estabelecidas e dependentes da idade da criança, envolvendo muitas vezes a passagem para outra instituição educativa – as transições verticais (ME, 2016). As transições são períodos sensíveis na vida das crianças e podem ser generativas ou degenerativas consoante a forma como são experienciadas e apoiadas (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016). Na opinião de Vasconcelos (2009) a transição é uma questão crucial, e a comprová-lo está a investigação nacional e internacional de que tem vindo a ser objeto, que pode causar distúrbio emocional ou social e descontinuidades na aprendizagem. Ainda segundo a mesma autora, uma transição bem conseguida é fundamental para o bem-estar social e emocional da criança e tem um efeito impactante no seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2009).

Para o sucesso do processo considera-se importante fomentar o sentimento de pertença e envolvimento na instituição de chegada, a qualidade da relação profissional entre os educadores/professores bem como o reconhecimento da continuidade da aprendizagem (Peters, Hartley, Rogers, Smith, & Carr, 2009). Por outro lado, são fundamentais segundo Vasconcelos, ferramentas como a capacidade de aprender a aprender, competências sociais de cooperação (por exemplo, capacidade de inserção em grupos de pares, cooperar com o grupo na realização de tarefas comuns, entre outras), autoconfiança e autocontrolo (Vasconcelos, 2009). Oliveira-Formosinho, Lima, e Sousa (2016) acrescentam outras características pessoais como a idade, o género, a maturidade, a resiliência, a linguagem e a comunicação como importantes para o processo de transição. Mas o contexto é fulcral assim como o é o factor processual: a estrutura da escola, as rotinas (saúde, higiene e alimentação), procedimentos disciplinares, a pedagogia e a natureza do currículo (Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016).

A transição é um processo dinâmico, multifacetado e complexo que deverá ser alvo de frequente revisão e avaliação tomando em consideração o contexto local e os diferentes intervenientes no processo (Peters, Hartley, Rogers, Smith, & Carr, 2009).

O aspeto da transição foi alvo de reflexão por parte da equipa de estagiárias e educativa, durante o exercício de prática supervisionada em EPE aqui relatado, nomeadamente as questões mais relacionadas com o currículo. Como já foi referido anteriormente, a abordagem pedagógica desenvolvida no JI em questão desenvolve uma metodologia de trabalho por projeto com base num currículo emergente. Ora esta realidade muito dificilmente terá correspondência no 1ºCEB. Como reagirão as crianças a esta transição? “O mais importante é que levam a vontade de aprender” (Rute). Esta questão despoletou o interesse pelo tema da transição entre ciclos educativos e cimentou a vontade da equipa de estagiárias desenvolverem esta metodologia em contexto de 1ºCEB.

4.1.1. Espaço para a mudança: o caso português

Para Portugal (CNE, 2009) a relação ou o trabalho com crianças dos zero aos doze anos de idade, por conseguinte em fases de desenvolvimento funcional ou globalizante, deverá acontecer sob a perspetiva holística do desenvolvimento, apesar do enquadramento em áreas de conteúdo ou curriculares. Mas num relatório elaborado pelo CNE, a transição entre os diferentes níveis do ensino básico, nomeadamente entre a educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB, é considerada como demasiado brusca na realidade nacional (CNE, 2009).

Um dos motivos para que tal aconteça pode estar relacionado com a estrutura atual do ensino básico. Num estudo de comparação internacional concluiu-se que noutros países o ensino primário se desenvolve por cinco ou seis anos de escolaridade, enquanto em Portugal se optou por uma estrutura única de ensino básico dividida em três ciclos (CNE, 2009). A organização curricular prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) para os primeiros ciclos de ensino básico propõe uma evolução das atividades globalizantes para áreas disciplinares a desenvolver na sua maioria em regime de professor por área (CNE, 2009). No entanto o problema não estará tão ligado à estrutura do ensino básico mas parece associado ao desfasamento

entre os discursos e as práticas bem como com os planos de sequencialização nos primeiros seis anos de escolaridade que ficarão muito aquém do necessário (CNE, 2009).

São apontados como fatores que afetam a aprendizagem de muitos alunos a falta de continuidade curricular entre os ciclos, a acumulação de problemas de aprendizagem desde o 1º ciclo e a falta de medidas efetivas, como o apoio pedagógico diferenciado, para além da repetência, a excessiva fragmentação dos tempos curriculares com horários inadequados aos ritmos de aprendizagem de muitas crianças, o excessivo número de turmas atribuídas a grande parte dos professores do 2º ciclo, tornando muito difícil a responsabilização destes pelo acompanhamento dos alunos (CNE, 2009). Com o intuito de alterar esta situação o CNE (2009) propõe uma reconfiguração curricular deste primeiro nível de ensino, tonando os seus princípios orientadores, planos curriculares e conteúdos programáticos mais coerentes. O presidente à época do CNE afirmava o benefício para a educação a progressiva integração do 2º CEB na cultura curricular do 1º CEB, formando-se assim uma educação “primeira” de seis anos (CNE, 2009, p. 20). Por outro lado, investigadores e pedagogos insistem também numa aproximação do 1ºCEB à EPE, reclamando a continuidade educativa e práticas mais concertadas.

Estas indicações vêm dar consistência à opção tomada pela equipa de estagiárias relativamente ao trabalho desenvolvido durante a prática supervisionada em 1ªCEB e que visou a continuidade de alguns dos fundamentos teóricos observados na prática em EPE. Desta forma, a equipa propôs-se a aproximar os dois contextos, desenvolvendo, no 1ºCEB e à semelhança do que havia feito em EPE, a metodologia de trabalho por projeto com base nos interesses das crianças e, assim, ouvi-las, dar-lhes autonomia e vendo-as como co construtoras do seu conhecimento.

Na opinião de Monge e Formosinho (2016) quando as crianças chegam ao 1ºCEB têm uma perspectiva realista das representações e expectativas – fazem aquilo que esperavam fazer, assumem um novo papel – o de aluno - e percebem a descontinuidade das orientações pedagógicas que substituem pela referência aos conteúdos lecionados. Um dos aspectos focados pelos autores (Monge &

Formosinho, 2016) é a experiencição de uma pedagogia transmissiva e a não participação das crianças na construção do seu processo de aprendizagem. Os papéis estão muito definidos, o professor ensina e o aluno aprende num ensino uniforme para todos, uma situação que parece não acompanhar a evolução dos pressupostos pedagógicos que apontam a autonomia e a diferenciação como elementos da gestão pedagógica (Monge & Formosinho, 2016).

Chamando a atenção para o perigo da escolarização da educação pré-escolar, Vasconcelos introduz na discussão a questão da agência e a necessidade da criança ser co construtora deste processo, sujeito da sua transição enquanto processo contínuo mas não uniforme (Vasconcelos, 2009).

Britt e Sumsion citadas por Vasconcelos (2009) afirmam o terreno de fronteira entre EPE e ensino do 1º CEB enquanto espaço de trabalho conjunto, de negociação e de sobreposição, num espaço de inclusão e de pensamento conjunto dos dois ciclos educativos. Formosinho (2016) aponta como aspeto importante de uma continuidade educativa entre os dois ciclos, a continuidade educativa assente numa sequencialidade progressiva. Esta sequencialidade tem raízes na pedagogia da Escola Nova e da Educação Progressiva e inspira-se na psicologia do desenvolvimento, afirmando que a nova aprendizagem se baseia no conhecimento anterior (Formosinho, 2016). A documentação pedagógica poderá representar aqui um papel fundamental ao tornar evidente as aprendizagens da criança bem como a forma como organiza o seu pensamento.

Para este espaço de diálogo contribuirão inquestionavelmente as alterações efectuadas ao enquadramento jurídico da formação de professores previsto no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e que define como base comum uma licenciatura em Educação Básica. Mais ainda construir a organização curricular de mestrados que prevêem a formação de educadores de infância/professores do 1º CEB e professores do 1º/2º CEB. Desta forma, e tendo por base a experiência vivenciada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1ªCEB, alarga-se o horizonte sobre o ciclo precedente bem como do procedente e, facilita-se a “impragnação” de eventuais práticas mais transmissivas no 1ºCEB por aquelas mais

participativas da EPE. Este aspeto ajudará também a contrariar, na opinião de Formosinho (2016), a crescente aproximação das práticas pedagógicas levadas a cabo nos JI estatais às práticas em 1ºCEB, resultante da organização institucional em agrupamentos e que conduz à assimilação da EPE por parte do 1ºCEB. Mais ainda, na opinião deste autor (Formosinho, 2016), a facilidade que a organização em agrupamentos permite ao nível organizacional e institucional aquando o processo de transição não ultrapassa o prejuízo resultante da assimilação da EPE pelo 1ºCEB que conduz a uma cultura transmissiva com perda de diversidade, inovação e qualidade de práticas.

CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

5.1. Atelier: O espaço da estética na educação

“...o diálogo permanente entre educação, arte, comunicação, ludicidade, criatividade, permite a autoconstrução estética do mundo, num processo dialético entre emoção-cognição e valores. E tudo começa no interior de cada pessoa. A expressão é potenciada pela interação de um mediador”
(Lopes, Galvão Lucas, & Pais, 2015, p. 53)

A ideia de construção de um atelier onde os alunos pudessem aprofundar, através de linguagens artísticas, os seus interesses e motivações apareceu com naturalidade num contexto fundamentado de prática educativa em ensino do 1º CEB. É inquestionável a importância das artes para o desenvolvimento holístico da criança no entanto esta realidade não se reflete no currículo atual³¹. Por outro lado, a contabilização obrigatória das horas de cada disciplina (Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões) inibe a transdisciplinaridade, em que faria sentido incluir a dimensão artística ao serviço da construção de significados. Gardner (2000) e a sua teoria das inteligências múltiplas ajudam-nos a entender que as crianças com maiores dificuldades nas disciplinas tradicionais se mostram mais confiantes se puderem traduzir os seus conhecimentos e entendimentos através de outras linguagens; e que a forma como os indivíduos melhor adquirem perícia num ofício ou disciplina é holisticamente, em sintonia com o contexto.

As orientações teóricas enraizadas na abordagem pedagógica de Reggio Emilia e na sua experiência de criação e desenvolvimento do espaço atelier enquanto tempo de experimentação, fruição e relação com o mundo, serviram de “molde” para a implementação desta ideia, coadjuvada pela prática desenvolvida em contexto de pré-escolar e o contacto tomado com o espaço atelier daquele II. Um espaço que se afirma como balaústre da importância “dada à expressão, à criatividade, à estética e às fibras naturais dentro da educação e à ampla busca humana por compreensão e sentido” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 295). Não é a estética enquanto

³¹ Decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro. Existe no entanto um a iniciativa do Ministério da Educação e Ciência que pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte, o chamado Programa Nacional da Educação Estética e Artística (PEEA).

disciplina da filosofia ou arte que esta experiência chave pretende pesquisar, mas sim da sua expressão e significado no processo educativo.

5.1.1. Espaço de ideias: a criança e a criatividade

Para Munari (2007) a criatividade, a fantasia e a invenção são faculdades humanas que atuam em simultâneo, sem dimensão temporal. O autor afirma ainda que a criatividade será a “utilização final das faculdades humanas” no seu sentido mais completo (Munari, 2007, p. 147). Gardner (2000) refere que os processos cognitivos dos indivíduos criativos são os mesmos que os dos restantes, mas utilizados com maior eficiência e flexibilidade, a maior parte das vezes para alcançar objetivos ambiciosos e com elevado grau de risco. É uma combinação de inteligências que é posta ao serviço da criatividade, quer seja no processo de criação, descodificação de criações artísticas, utilização de símbolos artísticos ou na construção dos seus significados, fruto de uma escolha pessoal (Gardner, 1990). Ainda segundo este autor, a criatividade prende-se com o conhecimento profundo de determinado assunto e a vontade de o utilizar de forma inovadora, sendo que esta é uma característica tanto cognitiva quanto de personalidade (Gardner, 1990). À semelhança da teoria das inteligências múltiplas também a criatividade se afirma num domínio, um grande pintor dificilmente será um grande compositor ou ator (Gardner, 1990). Na realidade, a criatividade é a capacidade de resolver problemas e essa característica é de suma importância em educação.

Exposto isto, interessa então perceber de que forma esta informação é importante para a educação. A propósito de “inteligência” Gardner (2000) salienta a importância da diferenciação educativa, uma vez que os indivíduos não têm todas as mesmas habilidades e interesses e aprendem de maneira diferente, sendo portanto importante que as crianças tenham contacto com um espectro alargado de experiências e linguagens, podendo pôr a sua criatividade ao serviço das suas habilidades e interesses, alargar o seu leque de conhecimentos de forma sustentada e, a longo prazo, fazer escolhas informadas. A educação artística é importante como potenciadora de habilidades e conhecimentos críticos para o desenvolvimento criativo, académico, intelectual, social e psicológico da criança (Reggio

Children/Municipality of Óbidos, 2013). A arte potencia a ação educativa dimensionando emoção e cognição num plano de desenvolvimento integral da criança (Lopes, Galvão Lucas, & Pais, 2015). O reconhecimento dado pelo atelier à criatividade enquanto atributo da aprendizagem reforça a sua conceção enquanto processo de construção do conhecimento (Reggio Children/Municipality of Óbidos, 2013).

5.1.2. Espaço de relações: “vibração estética”³²

Na opinião de Porcher (1973) a educação estética é uma tomada de consciência crítica em relação ao ambiente em que nos movimentamos quotidianamente, um posicionamento ativo em relação ao que nos rodeia; ambiciona um desenvolvimento holístico da criança através de atividades criativas, expressivas e sensibilizadoras; renega o acaso e o *laissez-faire* em prol de práticas pedagógicas controladas que desenvolvam progressivamente na criança uma sensibilidade estética. Já Malaguzzi referia-se a uma vibração estética como um “motivador que está dentro de nós e nos leva a optar por padrões de pensamento e entre imagens visuais” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 307). E Bateson citado por Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 307) refere-se a estética como “recetivo ao *padrão que conecta*”, uma “estrutura que comunica” (Vecchi, 2006, p. 17). Então, a estética está relacionada com o relacionamento com o espaço envolvente, com as ações e as relações que se estabelecem cotidianamente. Foi com Dewey (Edwards, Gandini, & Forman, 2016) que a ideia de ligação da estética à experiência se tornou clara para os educadores de Reggio Emilia, quando este sugeriu que o pensamento científico e a imaginação são processos que caminham a par e que fazem parte da inteligência (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), num processo de “reciprocidade entre obra e sujeito” (Lopes, Galvão Lucas, & Pais, 2015, p. 45). Veia Vecchi citada por Edwards, Gandini e Forman (2016), refere-se à imaginação como um processo que engloba o cognitivo e o racional que se fundem na construção da aprendizagem. E Goodman citado por Gardner (1990) menciona a proximidade entre ciência e arte encontrada nos sistemas simbólicos a que ambas recorrem. A utilização de símbolos pressupõe a envolvimento

³² Este termo é descrito por Loris Malaguzzi e citado em Edwards, Gandini, & Forman, *As Cem Linguagens da Criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação*, 2016.

das emoções, a sensação de magia e mistério, uma dimensão espiritual ou religiosa (Gardner, 1990). João dos Santos citado por Lopes, Galvão Lucas e Pais (2015, p. 43) define a educação estética como “a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – atividade simbólica.” Esta perspetiva de proximidade entre ciência e arte vem fundamentar a ação desenvolvida durante a prática supervisionada em 1ºCEB e que consistiu na visita ao Museu de Serralves. À época este museu expunha uma exposição de fotografia³³ macro sobre os elementos naturais do parque de Serralves e dos elementos artísticos neles contidos. Nesta visita participou toda a comunidade escolar.

Para além da inteligência e da sensibilidade, as relações de afetividade são também elas uma dimensão de expressão estética e a educação artística tem um papel fundamental no “apuramento da sensibilidade e afetividade” integradas na criação e na contemplação (Santos, 1989, p. 26).

5.1.3. Espaço atelier: a estética e a aprendizagem

Nesta perspetiva, o atelier surge na abordagem pedagógica de Reggio Emilia como lugar unificador da experiência construtiva da criança e que recorre à linguagem visual como aglutinador de todas as linguagens ao serviço do processo cognitivo, do questionamento e da experiencição numa abordagem transdisciplinar da construção de conhecimento (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Malguzzi atribuíu-lhe um papel crucial para contrariar o conceito de educação infantil baseado “primariamente em palavras e rituais simplificados” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 295). Uma cultura de investigação, invenção e empatia é sustentada por este espaço, que através das “cem linguagens” permeabiliza a qualidade do processo às relações entre as partes, numa atitude estética que reclama a beleza como um direito (Reggio Children/Municipality of Óbidos, 2013). Para Lopes, Galvão Lucas e Pais, (2015) a criatividade, a comunicação e a ludicidade são os pilares da educação estética.

Em Reggio Emilia, a atitude promotora de uma perceção estética da educação extravasou o atelier e abrangeu toda a escola, contagiando-a nas suas organizações didáticas na busca de um processo transversal (Vecchi, 2006). A análise da

³³ A exposição “O Parque em Macro II” tinha como objetivo a arte escondida no património natural do parque de Serralves. Esteve patente ao público, no parque de Serralves, entre 21 de março de 2015 e 24 de maio de 2015.

documentação produzida no atelier ao longo dos anos permitiu aos educadores de Reggio Emilia perceber uma dimensão estética na sua abordagem que proporciona **tempo e espaço** para que esta cresça em simultâneo com as outras capacidades do ser humano norteando e interligando a sua experiência de aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). O “sentimento estético” deve prevalecer no tempo de forma constante (Vecchi, 2006). Esta perspetiva reflete um olhar estético sobre a aprendizagem que se demora no relacionamento de planos cognitivos e trajetos experimentais em vez de se apressar em propostas estéreis e esvaziadas de sentido (Malavasi & Zoccatelli, 2013). A dimensão estética da documentação torna-se clara nesta perspetiva ao relatar a riqueza e complexidade da experiência vivida de forma bela e organizada, numa linguagem clara e minimal que valoriza a ação da criança (Malavasi & Zoccatelli, 2013). É nesta ação baseada em todos os sentidos, e assim respeitando a natureza da criança, que a estética se encontra na busca da beleza, do equilíbrio e da sensibilidade das relações (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Afinal, a busca pela beleza é uma realidade da espécie humana (Vecchi, 2006). Uma aprendizagem estética é profunda porque une racionalidade e sentidos, reflexão e perceção, proporcionando múltiplos planos e abordagens à experiência vivida (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Se “a educação é por natureza estética” (Lopes, Galvão Lucas, & Pais, 2015, p. 55), não poderíamos então ambicionar um “ensino e uma aprendizagem que incluam fascínio, ética, beleza, prazer e rigor – todos eles, e não apenas algum subconjunto deles” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 299)?

5.1.4. Espaço da ética: a estética dos valores

Para além da política, Malaguzzi tinha como pilares do seu pensamento educativo a estética e a ética (Hoyuelos Planillo, 2014). Foi com base na ética que emergiu a sua visão de criança enquanto indivíduo não pré-determinado mas sim possuidor de múltiplas oportunidades de crescimento, as quais seriam percecionadas pelos adultos através de uma pedagogia da escuta, da observação e do trabalho por projeto por oposição a uma planificação prévia (Hoyuelos, 2006). Dahlberg e Moss (2005)

sugerem que uma pedagogia de escuta no âmbito da ética do encontro³⁴ promoverá a solidariedade na aprendizagem, exaltará a importância das relações e o respeito pela diferença do outro. Estes autores sublinham a importância da ética na educação mas concluem que esta está ainda pouco presente nos currículos e discurso dos decisores (Dahlberg & Moss, 2005). Convém esclarecer que o conceito de ética na educação não se prende aqui com a aprendizagem e transmissão de regras mas sim com estabelecimento da responsabilidade e do relacionamento com o outro, que dimensiona a criança como “ator ético” na relação com o outro e num contexto específico (Dahlberg & Moss, 2005, p. 13).

Para Gardner (2008), uma mente ética é essencial para fazer face aos desafios da sociedade do futuro e para a qual estamos a ser preparados para ser líderes, importando no entanto que essa liderança seja baseada numa postura ética.

Esta análise torna ainda mais importante o conhecimento da abordagem de Reggio Emilia, onde a estética se entende como terreno de relações e sensibilidades e a ética aparece naturalmente (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

5.2. Espaço Edifício

“...de la relación que existe en la experiencia reggiana entre el discurso pedagógico y el arquitectónico” (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 157).

A prática supervisionada em ensino do 1º CEB decorreu num espaço de sala de aula provisório, que se tem vindo a tornar definitivo ao longo dos últimos anos devido à falta de resposta das entidades competentes à necessidade de uma estrutura mais equilibrada. As condicionantes deste espaço têm um impacto considerável no desenvolvimento da prática, nomeadamente as suas reduzidas dimensões, a fragilidade da estrutura (insonorização deficiente, deterioração acelerada do solo, climatização, entre outras). Muitas atividades realizadas durante o período de prática supervisionada foram prejudicadas pelas limitações do espaço sala, nomeadamente as que envolviam a projeção de imagens e vídeo, devido à falta de meios para controlo da entrada de luz.

³⁴Ética do encontro é um termo descrito por Emmanuel Levinas (Dahlberg & Moss, 2005) e que se prende com a ética das relações pessoais.

Como tentativa de colmatação desta realidade, a equipa de estagiárias recorreu inúmeras vezes ao espaço exterior para a realização de atividades, para provocação das crianças em relação aos projetos que viriam a ser desenvolvidos e para intensificar o relacionamento com a comunidade. Pretendia-se também fazer, assim, do espaço exterior uma continuação do espaço interior. A utilização de outros espaços da instituição também foi prática recorrente (o uso do refeitório para o desenvolvimento de atividades de *light painting*, relacionadas com o projeto “Colorir VV”, a construção do atelier no *hall* de entrada da sala de aula, entre outras).

No entanto, e dada a importância atribuída ao *design* do espaço edifício em algumas abordagens pedagógicas, nomeadamente na desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia em que o edifício escolar é cuidadosamente pensado por arquitetos e educadores, esta experiência desenvolve-se no sentido de perceber essa mesma importância, procurando identificar-se no contexto nacional exemplos de inovadora arquitetura escolar e a sua relação com as práticas desenvolvidas.

5.2.1. Espaço de diálogo: arquitetura e pedagogia

A arquitetura contém uma matriz de educação cívica e estética e, enquanto criadora de espaços públicos e projetos coletivos, é um fator essencial de integração no meio social (Sicard, 2001). É essencial que, neste contexto, a criança conheça e compreenda o território onde vive bem como a sua história, que enquadra o plano arquitetural, e para tal a escola apresenta-se como mediador privilegiado deste processo. O projeto “Colorir VV” permitiu às crianças o contacto com o património arquitetónico da localidade, conduzindo à sua exploração, estudo e intervenção sobre o mesmo. Durante este processo, conduzido por um artista plástico, as crianças visitaram a localidade para fazerem um levantamento do património arquitetónico, procederam à eleição dos edifícios que mais lhes interessavam e que foram depois por elas fotografados. Posteriormente as crianças identificaram nas fotos (impressas em papel A3) elementos que lhes sugerissem figuras conhecidas (por exemplo, uma escadaria que se transformou em cascata ou uma “casa do leite” que sugeriu o aparecimento de uma vaca). Estas figuras constituíram personagens de uma história criada pelas crianças. Essas personagens foram depois pintadas pelas crianças nos

edifícios que haviam sido, por elas, previamente selecionados. Esta intervenção pressupunha, para além do contacto com o património da localidade, uma interação com a população e que esta tivesse acesso imediato ao trabalho desenvolvido pelas crianças na escola. Segundo Sicard (2001) a sensibilização à arquitetura pode realizar-se em meio escolar através da ação conjunta das crianças, professores e arquitetos, embora neste caso se tenha realizado com a colaboração de um artista plástico. Sensibilizar as crianças para a estética e a preservação do património deve ser feita através da compreensão, reflexão e desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade (Sicard, 2001).

Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia a preocupação com o espaço é também uma preocupação com a inserção do edifício escola numa comunidade, fazendo parte integrante do seu plano urbano (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). A visibilidade dos centros para a infância é um fator importante para a integração destes na comunidade e para a afirmação dos direitos das crianças e famílias (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Por outro lado, a escola inserida no meio social e cultural que a rodeia favorece abordagens pedagógicas que vinculam a implicação do espaço e do objeto bem como de entidades e pessoas no estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de projetos, facilitando a integração e a educação cívica (Paiva, 2006). A escola deve ser portanto espaço de aprendizagens múltiplas, lugar de relações que a tornem mais aberta e abrangente, evitando que se feche sobre si própria (Paiva, 2006).

A escola onde decorreu a prática supervisionada em ensino do 1º CEB insere-se numa comunidade com práticas democráticas e sociais muito interessantes que merecem uma reflexão atenta. Num exemplo de cidadania e prática democrática, nos finais da década de setenta do século passado, a população local promoveu uma votação com vista à decisão da deslocação da capela para um outro ponto da localidade. Por essa mesma altura, a população fundou uma associação desportiva e recreativa e cujos membros da direção, também eles eleitos pelos populares, lideraram o processo de construção do pavilhão desportivo em que participaram todos os habitantes da localidade. A construção deste pavilhão tinha em vista proporcionar às crianças e jovens a prática desportiva e o contacto com a expressão

musical, e proporcionar a toda a população um espaço de convívio e desenvolvimento de várias atividades (ensaios do rancho folclórico, realização de festas e bailes, casamentos, entre outras). Este espírito está bem presente na relação escola/comunidade. O apoio dado pela Associação local às atividades realizadas pela escola é total e o envolvimento da população muito notório. Apesar de o edifício escola não ter uma localização central na localidade, é um ponto de encontro diário para grande parte da população, nomeadamente da faixa etária mais avançada que faz da entrada do recinto escolar local de convívio. Esta realidade estreita o relacionamento entre a população e os todos os profissionais envolvidos na dinâmica escolar.

Mas para além da sua inserção num espaço comunitário, a escola é por si só uma comunidade. A sua evolução enquanto objeto arquitetónico é indissociável do desenvolvimento da pedagogia e é marcada pelo contexto histórico e cultural do meio (Martinho, 2010). A arquitetura escolar é então um espelho das alterações da sociedade e dos seus símbolos, uma “espécie de currículo oculto” (Paiva, 2006, p. 60). Mas os seus espaços não são neutros e, se por um lado é a vivência dos atores que lhes dá forma, também os espaços condicionam a ação sobre eles realizados (Martinho, 2010). Ou seja, o espaço é visto como condutor de mensagens educacionais e responsável por estímulos à construção de aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Nesta perspetiva, Mesmin refere-se ao arquiteto como educador “cujo ensino se transmite através das formas que ele concebeu e que constituem o ambiente circundante da criança” (Mesmin, 1971, p. 17). Esta ideia é partilhada por arquitetos ligados à arquitetura escolar que defendem o desenvolvimento do projeto arquitetónico da escola baseado no diálogo entre arquiteto, crianças, pais e educadores (Paiva, 2006; Edwards, Gandini, & Forman, 2016). O resultado deste diálogo refletir-se-á em projetos que promovem espaços multidisciplinares, ecléticos quanto à sua utilização, “centro educativos de referência, cultura e lazer, com preocupações ecológicas, estéticas e cívicas” (Paiva, 2006, p. 61).

5.2.2. Espaço escola: projetos e práticas

Segundo Nóvoa (2005), em Portugal a escola começou em edifícios não especializados, a casa do mestre, e que gradualmente vão adquirindo maior simbolismo ao longo do tempo desde as escolas Conde Ferreira até às de Adães Bermudes e posteriormente no Plano dos Centenários edificado durante o Estado Novo. Ao mesmo tempo há uma evolução do equipamento escolar, objeto do *design*, que se vai tornando numa primeira etapa mais adequado e confortável para os alunos e, numa segunda etapa, mais ligada à conceção de escola ativa por oposição à escola passiva (Nóvoa, 2005).

Mais recentemente, na década de setenta do século passado, construíram-se em Portugal escolas de área aberta, de origem escandinava, entre as quais as que ficaram conhecidas como escolas “P3”, que trouxeram inovação ao processo educativo (Martinho, 2010). Com uma tipologia característica, implantada, sem grande sucesso (Martinho, 2010). Os edifícios *abriam* as salas em núcleos, espaços amplos mais variados e criativos que permitiam a realização de diferentes atividades, com grupos de alunos diferentes, ao mesmo tempo (Martinho, 2010). O objetivo deste modelo era a inovação pedagógica promovendo o ensino em equipa, com um espaço polivalente facilitador das atividades de expressões, que podia ser usado como espaço de recreio, refeitório ou para serviço da comunidade (Martinho, 2010). Esta tipologia impõe uma vivência educativa mais centrada na criança e na sua relação com o meio envolvente. Sem barreiras, as salas de aula abrem-se em espaços educativos, num edifício amplo e envolvente que facilita a troca de experiências, práticas e conhecimentos, refletindo uma forma diferente de pensar a educação. Estas escolas acabaram por ser alvo de crítica por parte dos docentes e as suas intenções pedagógicas subvertidas (Martinho, 2010).

Houve, no entanto, um caso de sucesso, a Escola da Ponte. O projeto de arquitetura considerava os seguintes aspetos: o atendimento ao tamanho da criança; abrir a escola ao exterior (a escola não é apenas a sala de aula); diversificar os espaços para garantir a atividade que o ensino implica para além da memorização; fomentar a manipulação e criação de objetos através da criação de zonas de trabalho, zonas de

sujeitos, com pontos de água, em articulação com os espaços de aula; previsão da mobilidade do equipamento como facilitador da organização de trabalho em grupo; criação de espaços “polivalentes” para diferentes atividades; considerar as refeições como atividades educativas e portanto criar um único edifício (escola e cantina); seguir a mesma lógica para as instalações sanitárias; visão da escola como equipamento social (de e para a comunidade).

A escola da Ponte apresenta-se em Portugal como um caso excecional. Este projeto é influenciado pelo Movimento da Escola Nova e pelos seus princípios, emergentes no início do século XX mas sempre atuais: laboratório da pedagogia prática, sistema de coeducação dos sexos, particular atenção aos trabalhos manuais, desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos educandos (Marques Alves, 2011). E com certeza pelos seus pensadores e pedagogos: Dewey, Decroly, Freinet, Rogers e mais indiretamente Piaget, Vigotsky e Paulo Freire (Marques Alves, 2011). Segundo Pacheco citado por Henriques Moutinho (2010, p. 60), a arquitetura tem um papel fundamental na realização dos objetivos a que o projeto pedagógico se propõe, sendo um edifício que facilita o desenvolvimento de uma pedagogia “orientada para uma praxis social de integração do meio na escola e da escola na vida” e, que alia o saber ao saber fazer”.

Daqui resulta a orientação para o ensino cooperativo, para a socialização, a escola como parte integrante da comunidade, a participação e responsabilização na construção da rotina escolar, o respeito pela criança como indivíduo que é e não como futuro indivíduo que virá a ser. Numa perspetiva humana e de liberdade, no “(...) direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há de seguir” (Freinet, 1967).

Um ensino com base na experiência, indissociável da realidade e da vida prática, descrito por Dewey como percecionando a criança enquanto indivíduo em crescimento e mudança, necessitando para tal de experiências ativas que a interessem imediatamente e que a envolvam (Dodd-Nufrio, 2011).

Para Alves (2002), a Escola da Ponte é um único espaço que é partilhado por todos, onde não há separação por turmas e sem campanhas que marcam o fim de uma

disciplina e o início de outra. Ainda segundo o mesmo autor, o mais importante que se ensina na Escola da Ponte é o espaço, e “uma vez cometido o erro arquitetónico, o espírito da escola já está determinado” (Alves, 2002).

Num plano mais recente, a escola Ciência Viva do Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha é enquanto projeto arquitetónico uma escola de referência no parque escolar nacional. Seria interessante perceber se a inovação do espaço é acompanhada por práticas também elas inovadoras, no entanto não foi possível encontrar bibliografia que suportasse tal análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final este processo formativo afigura-se como absolutamente fundamental para futuras orientações profissionais, a reflexão conjunta da prática; a orgânica do trabalho em equipa encarado como força motriz para mais e melhor em prol da otimização do desempenho e consequentemente do melhor desenvolvimento da criança; a observação como elemento descodificador de situações e atitudes, angústias e interesses, passaporte para a descoberta e conhecimento de grupos e indivíduos; o profundo respeito pela criança, pelo seu tempo e espaço, pelo seu conhecimento e interesse, pela sua capacidade criativa e produtora.

Enfatiza-se o carácter dual deste período de formação assente nas valências de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB e a importância de tal para a ampliação do campo de conhecimento sobre a criança e o horizonte educativo. As direções e opções pedagógicas associadas a modelos construídos para o pré-escolar tomam-se como linhas de força que se creem capazes de extravasar fronteiras e limites teóricos. A metodologia de trabalho por projeto com base num currículo emergente, a pedagogia da escuta, dar voz às crianças, apoiar o desenvolvimento das suas ideias e teorias, planificar em conjunto, dimensionar o seu desenvolvimento holístico através da exploração das expressões artísticas e da transdisciplinaridade, desenvolver a criatividade e o espírito crítico. Criar espaços e tempos para o estabelecimento de uma rede de relações que suporte a construção de significado e traga sentido à vivência da criança na instituição educativa. Um espaço e tempo para a fruição e a contemplação perspetivando uma dimensão estética da educação que traz consigo a vivência ética da experiência educativa num ambiente democrático defensor da liberdade e da igualdade de todos e de cada um.

Refletiu-se a importância do espaço para o desenvolvimento da criança e da ação educativa mas torna-se pertinente salientar que mais importante que a organização e preparação do espaço é o olhar sobre a criança e o desenvolvimento de uma prática inovadora, fundamentada e de qualidade. Uma prática que traga o conhecimento para o centro da ação educativa e perceba a criança e adulto como co construtores de conhecimento e forças dinâmicas da criação de significado. Uma prática documentada, geradora das “boas perguntas” (Malavasi & Zoccatelli, 2013) que disponibiliza tempo para o desenvolvimento da resposta. Resposta esta que

preferencialmente desaguará em novas perguntas num processo circular de construção de conhecimento. Uma prática fundamentada numa pedagogia de participação que cria “**espaços e tempos** pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos” e celebra as realizações da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 104) Uma prática que cuida o processo mais do que o produto final, que promove a criatividade e se desenvolve articulando as várias linguagens da criança edificando um espaço identitário. “A questão não se resume a ter espaço mas a como ele é usado” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 318).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- AICE. (2008). *Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras*. Lisboa: Gabinete Lisboa, Cidade Educadora - Município de Lisboa.
- Alves, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa. Obtido em 12 de novembro de 2016, de Secretaria da Educação: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_---_existir.pdf
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-140). Porto: Porto Editora, Lda.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: ME DGIDC.
- Brofenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1998). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência: projecto-piloto para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- Carvalho, C., Conboy, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M., & Gama, A. (2014). Escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores: construção e validação. *Laboratório de Psicologia*. 12(2), pp. 113-124. Obtido em 2 de março de 2016, <https://doi.org/10.14417/lp.880>
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the mosaic approach*. Londres: NBC.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: the mosaic approach*. Londres: NCB.
- Clark, A., & Statham, J. (abril de 2005). Listening to young children: experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29, pp. 45-56.
- CNE. (1997). *Educação e meios urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (fevereiro de 2011). *Educação das Crianças dos 0 aos 3*. Obtido em 17 de agosto de 2016, de CNEDU: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/7-consideracoes.pdf>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Coutinho, B. (junho-dezembro de 2016). Arte e intervenção: juntos podemos aprender a pescar. *XXI, Ter Opinião*, pp. 110-113.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. (setembro/outubro de 1997). O meu credo pedagógico. *Revista da Associação de Professores de Matemática*, 44, pp. 35-38.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori and John Dewey: dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), pp. 235-237.
- Editorial Verbo. (s.d.). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Volume VII*. Lisboa: Editorial VERBO, LDA.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). (M. d. Almeida, Trad.) Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FAO Corporate Document Repository. (2016). Obtido em 2 de maio de 2016, de FAO Food and Agriculture Organization of the United Nations: <http://www.fao.org/home/en/>
- Figueiredo, A., Portugal, G., & Neto, C. (2012). As interações das crianças com o meio envolvente durante o jogo livre. In Mendes, R., Barreiros, J. & Vasconcelos, O. (Eds.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V* (pp. 206-211). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Flavell, J. (1986). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial Gráo.
- Freinet, C. (1967). *Pedagogia do bom senso: les dits de Mathieu*. Lisboa: Moraes.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.

- Gardner, H. (1990). Multiple intelligences: implications for art and creativity . In W. J. Moody, *Artistic Intelligences: Implications for Education* (pp. 11-27). New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2008). *5 Minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre : Artmed.
- Gómez-Granell, C., & Vila, I. (. (2003). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gondry, M. (Realizador). (2013). *É feliz o homem que é alto?* [Filme].
- Hoyuelos Planillo, A. (abril de 2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), pp. 43-61.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Huizinga, J. (1988). *Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Saint-Amand (Cher): Éditions Gallimard.
- Illich, I. (1974). *Educação sem escola*. Lisboa: Teorema.
- Instituto António Houaiss . (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Justino, D. (2016). O sentido da mudança da Lei de Bases. Actas do congresso internacional transformações e (in)consistências das dinâmicas educativas. Mudanças na educação e lei de bases, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. *in press*.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kear, M., & Callaway, G. (2000). *Improving teaching and learning in the arts*. London: Falmer Press.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças. Educação Infantil em Reggio Emilia*. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Kittä, M. (2003). *Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki: Helsinki University of Technology Centre for Urban and regional Studies.
- KjØrholt, A., & Qvortrup, J. (2012). *The modern child and the flexible labour market*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kravtsova, E. (2007). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Infância na Europa - Redescobrir Vigotsky*, pp. 9-10.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Liempd, I., & Schepers, W. (2010). Relacionar-se com a natureza. *Infância na Europa*, pp. 4-5.

- Lopes, C., Galvão Lucas, A., & Pais, N. (2015). *E a estética onde fica? Conversas sobre arte e educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lurçat, L. (1979). *L'enfant et l'espace: le rôle du corps*. Paris: PUF.
- Malavasi, L., & Vitali, B. (2015). *GOCCE i quaderni di ZEROSEIUP: Obejts/Objetos*. Bergamo: LITO85.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de educação de Infância.
- Marques Alves, L. (2011). República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA*, pp. 165-180.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano - Ed. Técnicas.
- Martinho, M. H. (2010). *"P3" - Uma outra concepção de escola. Estudo de Caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: PORTO EDITORA, LDA.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profisionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Mesmin, G. (1971). *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Tournai: Casterman.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A vivência na escola básica do 1º ciclo: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 150-171). Porto: Porto Editora.
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: EDIÇÕES 70.
- Muñoz Rodríguez, J. (2009). Pedagogía de los espacios: la comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), pp. 5-25.
- Muñoz Rodríguez, J., & Migueláñez, S. (Mayo-Agosto de 2010). Espacios abiertos y educación: análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de Educación*, 352, pp. 331-352.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa.
- OCDE. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emocional skills, OCDE Skills Studies*. OCDE Publishing.
- Oliveira Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação da Criança*. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtMed.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 56-79). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 36-53). Porto : Porto Editora.
- Paiva, B. (2006). *Urbanidade e educação cultural: estudo de caso em supervisão ecológica*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (3 de setembro de 2009). Supporting the transition from early childhood education to school: insights from one centre of innovation project. *Teaching and Learning*, 3, pp. 4-10.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF (Presses Universitaires de France).
- Pitney, W., & Parker, J. (2009). *Qualitative research in physical activity and the health professions*. Champaign: Human Kinetics.
- Porcher, S. I. (1973). *L'education esthetique: luxe ou nécessité*. Paris: Armand Colin .
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Portugal. Ministério da Educação. (1997). *Orientações para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Portugal. Ministério da Educação. (2016). *Orientações para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pound, L. (2014). *How children learn*. London: Practical Pre-School Books.
- Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (dezembro de 2008). The Playing learning child: towards a pedagogy in early childhood . *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), pp. 623-641.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva: Lisboa. Obtido em dezembro de 2014, de Faculdade de Economia da Universidade do Porto: <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

- Reggio Children/Municipality of Óbidos. (July de 2013). *Identity - The project: creativity as a key factor in development*. Óbidos: Municipality of Óbidos.
- Rodrigues, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rogério, J. (2016). *Relatório final: um currículo emergente na educação*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Sánchez Iniesta, T. (1995). *Qué son los centros de interés?* Buenos Aires: Magisterio Del Río De La Plata.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Saraiva, J., & Rodrigues, L. (2010). Desenvolvimento motor e desempenho escolar: caminhos cruzados. In O. Vasconcelos, M. Botelho, R. Corredeira, J. Barreiros, & P. Rodrigues(Eds) *Estudos em desenvolvimento motor da criança III* (pp. 217-225). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Scott, S. (2010). *Architecture for children*. Victoria: Acer Press.
- Sicard, M. (2001). *Comprendre l'architecture*. Grenoble: Centre Régional de Documentation Pédagogique de L'Académie de Grenoble.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B., & Saracho, O. (2006). *Handbook of research on the education of young children*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sousa, M. R. (junho-dezembro de 2016). Democracia hoje. *XXI, ter opinião*, pp. 150-152.
- Teixeira, A. (junho-dezembro de 2016). Desencanto democrático. *XXI, ter opinião*, pp. 5-6.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não remediar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande,: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Textos Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho porprojectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério Da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vecchi, V. (2006). Estética y aprendizaje. In A. Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (pp. 13-25). Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- Vigotsky, L. S. (2001). *A Construção do pensamento e da linguagem* (1ª ed.). (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1978). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Wallon, H., & Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schema corporel chez l'enfant*. Paris: Les Éditions ESF.

Whitebread, D., & Coltman, P. (2008). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.

Zabalza, M. (1988). *Diseño y desarrollo curricular: para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Editorial Graó.

APÊNDICES

Apêndice 1: Espaços em Educação Pré-Escolar



Figura 1 2. Sala de atividade



Figura 1 3. Materiais da sala de atividade



Figura 1 4. Sala de atividades



Figura 1 5. Manilhas do “quintal”



Figura 1 6. Espaço exterior



Figura 1 7. Espaço exterior



Figura 1 8. Espaço exterior - pneus



Figura 1 9. Espaço exterior

Apêndice 2: Teia de conceitos do Projeto "Momentos"



Figura 1 10. Primeira teia de conceitos do projeto "Momentos"

Apêndice 3: Documentação pedagógica do Projeto "Momentos"

PROJETO “*MOMENTOS*”

Andávamos interessados em monumentos e na sua construção com os materiais da sala. A Carolina trouxe uma imagem da Muralha da China e construímo-la com caixas e copos de iogurte:

-“Mas têm que ser afastados?” (Maria João)

-“Não, olha aqui no desenho (foto), começa aqui e acaba aqui”. “Olha aqui, ainda há mais, quando fizermos tudo é que fazemos o castelo” (Carolina)

-“E agora, como faço?” (Maria João)

-“Põe aqui, assim...está bem!” (Carolina)



Pensámos que já sabíamos algumas coisas sobre monumentos mas pouco sobre os da nossa cidade, começámos a pesquisar...

Um dia o Tomé mandou-nos uma carta. Com ela vinha uma caixa cheia de surpresas: paus, pedras, barro e...um mapa “de Coimbra” (Manuela).



Com estes materiais pensámos construir “um monumento da cidade” (Manuela) mas antes “precisamos de pensar sobre o que nós vamos fazer” (Carolina). Enquanto isso, decidimos experimentar o barro!

-“É um chão.” (José)



-“É um guarda-sol” (Carolina)



-“São rochas para construir um mosaico” (Manuela)



- “É uma *momafica*” (Beatriz)

Continuámos a pensar sobre os materiais que o Tomé mandou e pensámos que “podemos fazer um mapa” (José). Mas como?

- “Com pedras e podemos também fazer um barro com madeira” (José)
- “Com pedrinhas e com bocadinhos de papel, colamos e fazemos o mapa”(Beatriz)
- “Pegamos numa folha e depois desenhamos o mapa”. “De Coimbra” (Manuela)
- “Com folhas da pintura que são grandes.” (José)
- “Tive uma ideia: podemos pintar o jardim e pintamos os monumentos” (Manuela)
- “Pintamos num papel e se o papel for muito grande até podemos fazer um espaço muito grande de Coimbra” (Carolina)
- “E depois podemos ir buscar um bocado de madeira, colamos e fazemos com pedras e decorações ou o que nós quisermos e colamos” (Beatriz)

E o que há no mapa?

- “Há a cidade de Coimbra.” (José)
 - “Os mapas têm letras” (Manuela)
 - “Casas, castelos” (Marta)
 - “E também há um rio.” (Carolina)
 - “Há casas de *adeões*. São os meninos que nos ajudam” (José)
 - “O rio Mondego. Foi uma menina que quanto mais dizia rio Mondego formou-se um rio Mondego e depois chamavam rio Mondego a um rio que mora ao pé da minha casa.” (Marta)
 - “O Jardim de infância.” (Beatriz)
 - “A rotunda dos patos.” (Manuela)
- Então o que vamos fazer no nosso mapa?
- “Olha, vou fazer um lago. Vou fazer o lago Mondego.” (Marta)



-“Vou fazer o hospital pediátrico.” (Manuela)

-“A escola” (Beatriz)

-“Os arcos, os arcos do jardim.” (Maria João)

-“A minha casa” (José)

-”Olhem aqui, pá, olha a nossa escola, tão enorme!” (Beatriz)

Mas os mapas servem para “indicar os caminhos” (Marta) e o nosso... não indica caminho nenhum porque “faltam estradas e letras” (Manuela) que indiquem os caminhos para os monumentos.

Voltámos ao mapa que o Tomé nos mandou e reparámos que havia “bolas com desenhos” (Manuela) e quisemos saber “que é que aqui está escrito?” (Carolina). E assim descobrimos:

-o Mosteiro de Santa Clara,

- o Jardim da Sereia,

-os Arcos do Jardim, e lá perto...

-o “Jardim Botânico” (Marta),

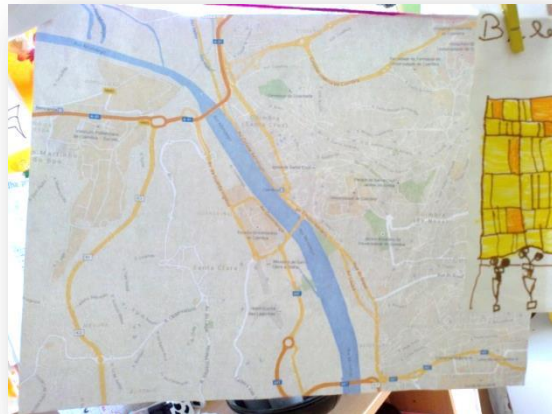
- o “nosso jardim”,

-a Universidade de Coimbra,

-a igreja de Santa Cruz,

-a igreja de Santo António dos Olivais

-e até os “Hospitais da Universidade de Coimbra” (Beatriz) que “não é nenhum monumento” (Carolina).



Enquanto pensávamos sobre como melhorar o nosso mapa, “a Guida trouxe uma história da lagartinha muito fofa” (Carolina), “e depois nós íamos desenhando. Eu tive uma ideia de fazer as setas, e depois outro teve outra ideia e outra ideia e outra ideia e sempre assim” (Manuela).

-“Eu vou fazer uma seta” (Manuela)

-“Ele escondeu-se atrás de uma árvore” (Marta)

-“Vou desenhar as pinguinhas (da chuva)”

(Marta)



-“Vou fazer o rio mas as pegadas já se apagaram um bocadinho. As pegadas estão assim porque tinham um bocadinho de tinta. O lobo pisou a tinta e ficou marcado”
(Beatriz)

-“Temos que fazer uma rocha grande”
(Carolina)

-“Eu vou desenhar-me a mim” (Marta)

Noutro dia demos a volta ao jardim, começámos no portão do JI e acabámos no quintal. Depois sentámo-nos à sombra a desenhar o percurso:

-“Eu vou fazer aquela bola que está ali presa”(Beatriz)

-“As janelas estavam todas fechadas e isto são as sementes que caíram” (José)

-“Nós não vamos fazer o portão porque fica feio” (Manuela)

-“Isto é a campainha” (Beatriz)



Quem quer descobrir o tesouro dos piratas? “Eu!” (Beatriz, Manuela, Marta, José; Carolina). Tínhamos o mapa do jardim que afinal se chama planta. Era a planta do 1º piso, onde fica a sala dos Leões! Também tínhamos 2 cruces, uma grande e outra pequena. Cada um de nós escondeu a cruz grande numa divisão e colocou a cruz pequena na divisão equivalente na planta.

Antes de começarmos a jogar, lemos a planta: aqui é a sala dos Leões, aqui são as escadas e aqui “são os cabides” (Manuela), e aqui “a casinha” (Beatriz). A seguir é “o salão” (Carolina) e isto “é a casa de banho do salão” (Manuela).



Ao lado da sala dos Leões “é a sala dos Peixes” (José), depois “o gabinete” (Beatriz) ... a seguir aos Peixes? “Não, é a casa de banho” (Carolina). A casa de banho? Vamos lá ver. “É a cidade do Tomé” (Marta). E depois? “É o gabinete” (Manuela), “a cozinha”(Beatriz) e “as escadas para o quintal “(Carolina).

Foi muito divertido!

Voltámos ao mapa de Coimbra para descobrir como podemos ir do nosso jardim até à Universidade.

- “Por aqui, aqui, aqui, aqui” (Carolina).

E à igreja de Santo António dos Olivais?

- “Onde é que se começa?” (Marta)

- “Aqui! (no JI)” (Beatriz)

- “Olha, nós estamos aqui, depois vamos assim, assim, passamos por baixo assim, vamos assim e viramos assim” (Carolina).

E ao Mosteiro de Santa Clara?

- “Eu não quero ajuda para marcar (o percurso no mapa)” (José).



E o que será mais perto? Ir do JI a Santo António dos Olivais ou à Universidade?

-“À Universidade”, “porque o meu pai vai sempre para a universidade dele e vem sempre a tempo” (Marta).

-“É Santo António dos Olivais” (Carolina).

De certeza?

- “Porque Santo António dos Olivais é aqui e nós vamos por aqui, é mais perto” (Manuela).

-“Porque tem mais curvas” (Carolina).

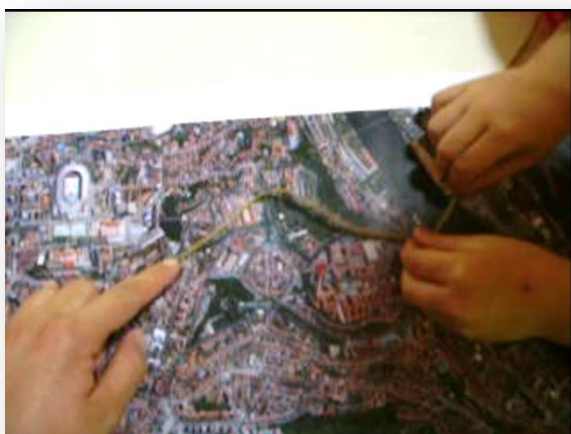
Mas como podemos ter a certeza?

- “Fazemos assim: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e agora: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8; então é mais perto a universidade (fez a medida com os dedos polegar e indicador)” (Carolina).

Será? E para que servirá este novelo de fio?

A Beatriz pensou em cobrir o percurso no mapa com o fio:

-“Estou a fazer aqui uma coisa”, “só que isto não se segura bem” (Beatriz).



Vamos ajudar?

-“Pomos cola” (Beatriz)

- “Cortamos” (Carolina)

-“Primeiro temos que medir” (Manuela)

-“Agora vamos ver se serve bem (no percurso)” (Carolina)

Mas enganámo-nos nos percursos... Cortámos e comparámos dois fios e concluímos que era mais perto ir “a Santo António dos Olivais” (Carolina) do que ao Mosteiro de Santa Clara. Depois fizemos o mesmo para a Universidade e chegámos à conclusão que era o que ficava mais perto dos três.

“Nós devíamos era ir passear pela cidade e ver os monumentos” (Manuela). E fomos mesmo! Primeiro, fomos até à igreja de Santo António dos Olivais. Sentámo-nos nas escadas e...

-“Vou desenhar os arcos” (Carolina)

-“Eu quero fazer a igreja” (Manuela)

-“Tem duas letras do meu nome” (Beatriz)

-“ [José] Sentas-te num degrau, pões um livro no teu colo e depois desenhás” (Carolina)

-“É para fazer as escadas?” (José)



Num outro dia fizemos um passeio até à universidade. Passámos pelo Jardim Botânico, pela estátua do “D. Dinis” (Guilherme) e entrámos na Porta Férrea. No pátio da universidade sentámo-nos para desenhar:



-“A Biblioteca Joanina” (Marta)

-“Estou a desenhar aquela senhora que está cansada, tem uma mão na cabeça e outra para baixo (estátua)” (Manuela)

-“Eu vou fazer a torre” (Beatriz)

-“Também quero fazer a torre” (José)

No regresso, aproveitámos a sombra de uma grande árvore e desenhámos os Arcos do jardim, que na verdade se chamam “Aqueduto de S. Sebastião” (Carolina):

-“Vou desenhar aquela senhora que está presa [estátua]” (José).

No dia seguinte recordámos o passeio do dia anterior: “o que gostei mais foi de estar sentada à sombra da árvore, estava fresquinho” (Marta). Recortámos as fotos que tirámos e numa grande folha de papel cenário (re)construímos o percurso que fizemos:

-“Fomos à universidade” (Manuela)

E de onde saímos?

-“Da nossa escola” (Marta)

-“Mas como é que eu desenho [o JI]?”
(Carolina)

-“Que coisas são essas?” (Marta)

-“É o portão” (Carolina)

-“E isto?” (Beatriz)

-“Isso são as grades” (Carolina)

E quando saímos do portão viramos à:

-“Esquerda” (Carolina)

Depois descemos até chegarmos ao “semáforo” (Beatriz). No semáforo seguimos o caminho para baixo, para o Jardim Botânico. A seguir, do outro lado da rua, aparece “aquela menina que morreu [Convento Carmelo de Santa Teresa]” (Manuela) e no passeio “uma loja de roupa” (Carolina). E no sítio onde atravessamos há uma rotunda, aí atravessamos para o lado do quartel, passamos uma curva e depois aparecem “os arcos” (Marta), colámos a fotografia e seguimos caminho. “Passámos pelo Jardim Botânico” (Manuela) e até havia uma fotografia que a Marta descobriu! Para lá chegar descemos umas escadas, depois atravessámos o Jardim e começámos a subir. Havia uma fotografia dos meninos a sair de lá para a universidade... a Manuela descobriu-a! Depois subimos a rua toda até encontrarmos a porta...





-“Municipal” (Beatriz)

-“A porta *ferra*” (Marta)

A Marta descobriu a fotografia da Porta Férrea e colou-a no percurso. E dentro da porta Férrea havia “a universidade” (Manuela, Marta, Carolina, José, Beatriz) que faz “um L” (Beatriz). Dum lado está a “Biblioteca Joanina” (Marta) depois a Capela, a Torre e a Via Latina.

Mas ainda queríamos ver mais monumentos, por isso descemos até à Baixa, até à Igreja de Santa Cruz. Pelo caminho, avistámos (e desenhámos!) o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha,



descobrimos “um mosaico”,

ouvimos para que serviam os “buracos” (Marta)
da Torre de Almedina,



deixámo-nos embalar pela música do acordeón e
desenhámos o Arco de Almedina,

rimo-nos com um cão a tomar banho na fonte do Largo
de Santa Cruz,





e fizemos um grande piquenique na Avenida Sá da
Bandeira!

De volta ao Jardim, voltámos a desenhar o caminho percorrido e juntámos mais uma peça ao nosso mapa. Mas primeiro marcámo-lo no mapa da cidade:

-“Fomos fazer um piquenique” (Carolina)

-“Nós desenhámos” (Renata)

-“O mosteiro de Santa Clara-a-Velha” (Carolina)

-“O Arco e depois o brasão de Coimbra” (Carolina)

que estava no arco de...

- “Portugal” (Carolina)

- “Da cidade” (Manuela)

...Almedina e depois a “Igreja de Santa Clara..., de
Santa Cruz” (Carolina)

-“E depois apareceu um cão a nadar, Manuela” (Carolina)

-“E o lápis do Guilherme caiu lá naquelas coisas” (Carolina)

-“Mas como é que o lápis do Guilherme caiu ao esgoto?” (Manuela)

No fim de desenhar a igreja “de Santa Cruz” (Beatriz), subimos, subimos, subimos e a meio da subida
parámos para:

-“Ir ao piquenique” (Carolina)

Depois continuámos a subir, até às escadas “Monumentais” (Carolina).

O que estão vocês a fazer?

-“Um mapa” (Marta)



Já tínhamos visitado todos os monumentos que disséramos querer ver e numa tarde de sol, escolhemos aquele que queríamos construir, arregaçámos as mangas e pusemos mãos... ao barro!

-“Com o barro podemos fazer castelos”
(Beatriz)

Mas nós vimos algum castelo?

-“Não, vimos a universidade. Eu vou fazer a torre” (Manuela)

-“Eu preciso de muito barro porque a universidade é muito grande” (Manuela)

-“Empresta-me isso (palito), quero fazer o relógio” (Manuela)

-“Não consigo fazer a torre” (Carolina)

-“Ah, deixei a janela aberta! Vou tirar uma foto assim para se ver a janela aberta” (Beatriz)



Já que tínhamos visitado, desenhado e construído alguns monumentos de Coimbra e até tínhamos feito um mapa, faltava agora juntar tudo e criar um guia de “*Momentos*” da cidade.

Concentrámo-nos e pensámos o que sabíamos acerca de cada um:

A Igreja de Santo António dos Olivais “é ao pé da casa da Rita Palma” (Carolina). “Havia a igreja e o Jesus morto” (Carolina) que “estava trancado numa janelinha chamada passagens” (Carolina). “Também tinha arcos, eu desenhei uns e o Jorge desenhou outro” (Carolina). “Eu desenhei os três arcos” (Carolina). “E tinha uns pássaros” (Carolina). “Eu desenhei a torre dos Olivais” (Manuela). A Beatriz desenhcou “aquela janela (...) parecia um mosaico” (Carolina). Lá dentro estava “o Jesus” (Carolina) “quando está morto” (Beatriz). “O Jesus tinha um pico num pé” (Manuela) “e também tinha umas coisas nas mãos” (Beatriz). “Ele estava assim” (Beatriz)



“Tinha espinhos e também que ele tinha um pé traçado e um prego nos dois” (Beatriz). “Tinha uma coisa lá escrita” (Beatriz). “E tinha dois amigos e o pai e a mãe” (Manuela).

Os arcos do jardim que também se chamam “arcos de São Bastião” (Manuela), “Arcos do Jardim Botânico” (Marta) ou “Aquaduto de São Sebastião” (Carolina). “ (Desenhei) uma menina que havia lá em cima” (Marta), “ (...) a senhora que está presa” (José).

Saindo do II, o passeio mais perto “é a Universidade” (Marta). Passando a Porta “*ferra*” (Manuela), “Férrea” (Marta, Carolina), encontramos “a Universidade” (Manuela) que faz “um L” (Beatriz). “Só me lembro de uma parede assim e parecia um hotel, e duas escadas ali” (Marta).

“Eu lembro-me da torre da vaca” (Marta). Vaca? “Cabra” (Manuela, Marta), “porque todos os alunos iam para a escola quando a cabra, que é a torre, tocava, todos os alunos iam para a escola” (Marta). A Torre da Universidade “é na universidade” (Manuela) e encontra-se na “parte de trás” (Carolina). A Beatriz desenhou a “Torre da Universidade” (Beatriz), a Manuela desenhou a Via Latina e a Marta desenhou a “Biblioteca Joanina” (Marta).

“Eu desenhei a Biblioteca *Joaninha* [Joanina]” (Marta). Chama-se Joanina “porque um senhor tinha um parecido nome a joaninha e ele morreu e depois porque ele é que construiu aquilo, e depois decidiram chamar aquilo Biblioteca *Joaninha* [Joanina]” (Marta). Tinha um nome parecido “porque era João e o meu mano é João António” (Marta). Esse senhor era...

-“gordinho?” (Marta)

...uma pessoa importante...

-“um escritor?” (Marta)

... era um rei

- “rei de Portugal” (Marta).

A Biblioteca “tinha a coroa dele em cima” (Marta) e “há lá brinquedos só que eu nunca vi. Só vi livros e a casa do morcego. Há morcegos para proteger os livros dos bichos maus que querem os destruir” (Marta).

O “Mosteiro de Santa Clara-a-Velha” (Marta) é “ao pé da Patinagem...e é perto do “Portugal dos Pequeninos” (Carolina).

Há muitos anos estava “todo desmanchado (...) e sujo” (Carolina), estava debaixo de “água e areia” (Carolina), “ficou afundado com água e areia” (Carolina). “Foi nos anos 80” (Carolina).

“(Fiz no barro) a entrada ” (Carolina)



“Havia um rei e uma rainha e uma porta que ninguém conseguia abrir” (Carolina) e “os buracos” que serviam “para os ladrões entrarem”, “e tinha outro arco e tinha uma casa” (Carolina). Era a Torre de “Almedina” (Carolina).

O Arco de Almedina é “o brasão de Coimbra” (Carolina).

“Vou fazer este (arco de Almedina) ” (Maria João)



Nós fomos à “igreja de *Santo Antum*, aí, de Santa Cruz” (Carolina). “Tinha lá um cão a nadar” (Carolina). Lá dentro tinha “o Jesus e um rei e o filho” (Marta). “Era o rei de Coimbra” (Manuela), “era o rei de Portugal” (Carolina). Também “tinha lá o Jesus” (Beatriz).

A Beatriz fez “a igreja de Santa Cruz” (Carolina) e deixou “a janela aberta, ah!” (Beatriz).



O projeto dos “*Momentos*” resultou do claro interesse das crianças por monumentos e pela sua construção com os diversos materiais disponíveis. Verificaram-se, desde o seu lançamento, elevados níveis de envolvimento, resultando quer em interessantes propostas de continuidade, quer em desafiantes argumentos apresentados para a resolução dos desafios levantados pela equipa educativa. Pretendeu-se dar sempre resposta às suas intenções sem descurar aspetos técnicos e teóricos inerentes às situações e conteúdos. Pretendeu-se sempre dar-lhes voz e apoiar as suas decisões.

“Quando é que vamos falar do projeto?” (Marta)

Apêndice 4: Divulgação dos Projetos



Figura 1 11. Criança revê materiais da documentação.



Figura 1 12. Diálogo acerca da documentação.



Figura 1 13. Criança comenta a documentação.



Figura 1 14. “O que achámos da divulgação”

Apêndice 5: Espaços em 1ºCEB



Figura 1 16. Imagem da sala de aula.

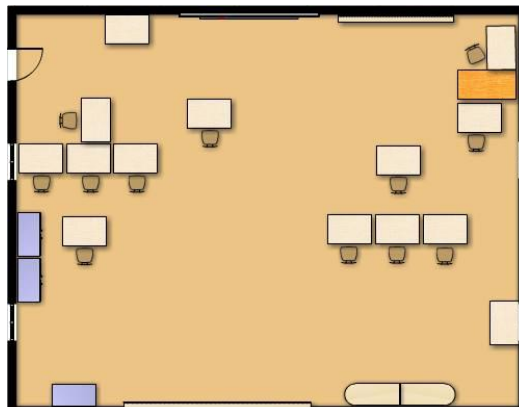


Figura 1 15. Planta da sala de aula.



Figura 1 17. Imagem da sala de aula.



Figura 1 18. Imagem da sala de aula.



Figura 1 19. Refeitório: apresentação do projeto aos pais.



Figura 1 20. Refeitório: sessão de *light painting*.

Apêndice 6: Espaços em 1ºCEB



Figura 1 21. Imagem do Hall/ Atelier.



Figura 1 22. Espaço exterior.



Figura 1 23. Espaço exterior.



Figura 1 24. Saída à comunidade: “Filme de Natal”.



Figura 1 25. Saída à comunidade: projeto “Colorir VV”.



Figura 1 26. Saída à comunidade: “No campo com...”

Apêndice 7: Teia de conceitos do Projeto "Colorir VV"

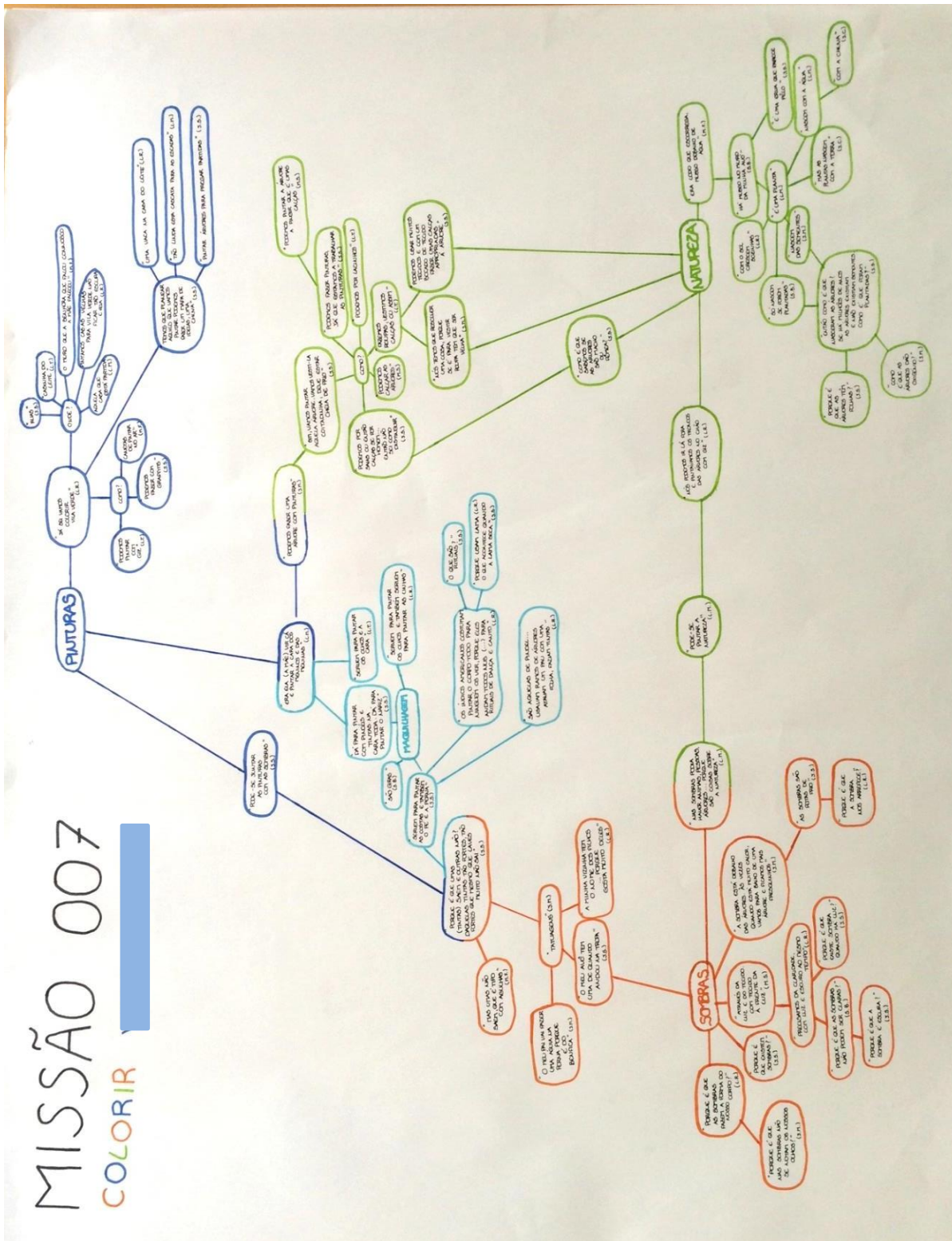


Figura 1 27. Rede de Conceitos do projeto “ Missão 007 Colorir VV”.

Apêndice 8: Documentação pedagógica do Projeto "Missão 007 Colorir VV"

Um novo ano começou e novos projetos surgiram. Do interesse por maquilhagem surgiu o projeto das “Pinturas”, que se aliou aos dois projetos já existentes, das sombras e natureza. E como por vezes escolher um só projeto se torna difícil, fomos desafiadas pelos nossos meninos, em tempo recorde, a “pintar a natureza” (L.M.) e a colorir todas as sombras de -----, para que esta não ficasse, nos dias de Inverno, “tão escura e feia.” (L.T.)

Começámos por perceber que atividades podíamos todos fazer.

L.R.: “Gostava de pintar a cara dos meninos.”

L.M.: “A minha mãe pode vir cá pintar a cara dos meninos.”

D.N.: “Ela faz pinturas na cara toda.”

L.M.: “Ela (mãe) tem uma revista e nós procuramos para pintar as caras ou pedimos para ela fazer aqui uma coisa, um gato ou assim e ela faz.”

J.C.: “Sim, pinturas faciais.”



J.R.: “Até podemos fazer com as pinturas uma árvore.”

S.B.: “E podemos pintar as costas e também o pé e a perna.”

M.F.: “E o cabelo.”

L.R.: “Eu pesquisei no computador e há pessoas que andam todas nuas e pintam o corpo todo.”

J.R.: “Fazemos uma árvore com pinturas e depois noutro dia fazemos as caras.”

L.R.: “Eu posso fazer uma flor, ponho aqui verde (folha de papel) e faço assim uma flor.”

J.S.: “Também dá para pintar uma saia na árvore. E depois um soutien, e depois um umbigo. Aquela. Pegávamos nas pinturas e pintávamos de outra maneira.”

J.R.: “Já trouxe as pinturas para pintar a árvore.”

J.S.: “Sim, vamos pintar aquela árvore. Vamos vesti-la coitadinha, deve estar cheia de frio.”



J.C.: “Podemos pintar as folhas para as perucas e saias.”

L.R.: “Nós podíamos fazer assim coisinhas para elas não terem frio.”

M.S.: “Podíamos fazer desenhos do inverno nas árvores.”

L.T.: “Podemos pintar com giz.”

L.R.: “Pois é, nós podemos ir lá para fora e pintávamos os troncos das árvores no chão com giz.”

J.S.: “Pode-se juntar as pinturas com as sombras.”

L.R.: “E podem pintar sombras.”

J.S.: “Faz-se uma sombra e depois a sombra bate no papel e depois nós fazemos o desenho.”

L.R.: “E fazemos a imagem de algum animal ou assim.”

L.M.: “Pintámos as sombras de preto.”

D.N.: “De amarelo, de cor-de-rosa, de outras cores.”

L.M.: “Nas sombras podia haver animais, pessoas, árvores, porque são coisas da natureza.”

S.B.: “Podíamos trazer uma árvore.”

L.M.: “Também não exageres. Podemos fazer na rua com a luz.”



J.R.: “Podemos fazer plantas com as pinturas.”

L.M.: “E pode-se pintar a natureza.”

Depois de tantas ideias, construímos um “mapa de ideias” (J.S.) e decidimos o que fazer, mas já depois do nosso mapa pronto, outra ideia surgiu e era mais uma que não podíamos deixar escapar.

L.R.: “Já sei, vamos colorir -----.”

M.F.: “Podemos pintar com canetas de pintar no ar.”

“E o que é que podemos pintar?”

M.F.: “Casas velhas.”

L.T.: “A capela.”

L.R.: “Pintámos casas velhas para Vila Verde não ficar tão escura e feia. Podemos pintar uma coisa na Associação, eu peço ao meu tio.”

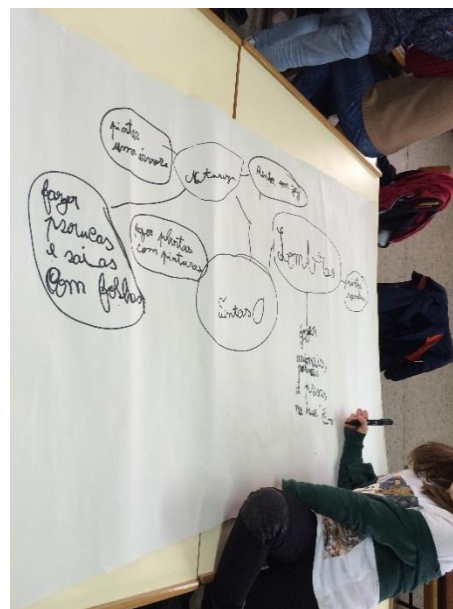
L.T.: “A casinha do leite.”

J.S.: “As ruas.”

M.F.: “Temos de pedir autorização às senhoras.”

J.R.: “Podemos pintar árvores e flores.”

L.T.: “A nossa aldeia até se chama -----.”



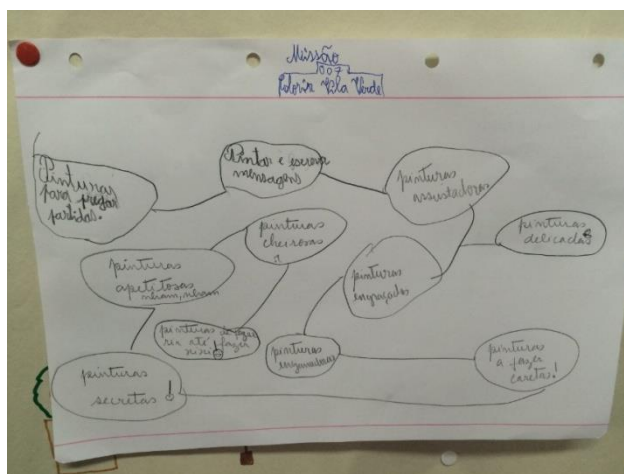
D.N.: “Temos de saber o que é que vamos pintar.”

J.S.: “Temos que planear aquilo que vamos pintar. Podemos fazer um mapa de ideias, uma chuva. É uma sugestão, um conselho.”

E assim começou a nossa “missão 007: Colorir -----” (Júlia).

J.S.: “Eu escrevi assim: missão 007: Colorir -----.”

L.M.: “Tem onze ideias.”



J.S.: “Estas são as pinturas que podíamos fazer nas paredes das casas velhas, na casinha do leite e noutros sítios que escolhemos.”

L.R.: “Eu fiz uma pintura malcheirosa porque a vaca cheira mal.”

J.S.: “Eu fiz pinturas enganadoras, porque eles vão pensar que está ali madeira e não está.”

L.T.: “Eu fiz um mar apetitoso.”

E esta pintura de quem é? Então esta pintura não é cheirosa, com tantas flores?”

S.B.: “Não, são ervas daninhas.”

J.S.: “Pinturas delicadas.”

L.R.: “O que é isso?”

J.S.: “É uma pintura com muito cuidado.”



L.T.: “Eu fiz a minha sombra muito delicada.”

J.S.: “Pinturas secretas.”

L.M.: “Eu fiz, mas não se vê.”

“E qual será a história que nos contam estas pinturas?”

L.T.: “Há um ano atrás...”

L.M.: “Nós devíamos ter prestado atenção quando a senhora disse quando é que a outra senhora da casa morreu.”

J.S.: “Há cinco anos atrás...”

“O que é que aconteceu?”

L.T.: “A árvore vestiu-se e foi passear.”

J.S.: “Há cinco anos atrás havia um mar (aponta para o desenho que tem uma cascata) que tinha vida e como não sabia por onde ir e então foi dar um passeio.”

L.R.: “Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz.”

“E de onde é que vem essa vaquinha Laura R.?”

L.R.: “Vem dali (aponta para o seu desenho).”

“E de onde vem o mar Júlia?”

J.S.: “Vem da cascata.”

“E de onde vem a tua árvore?”

L.T.: “Dali (aponta para o desenho).”

“Então e como é que fazemos?”

J.S.: “Podemos utilizar todos.”

“Então como é que começamos. Há cinco anos atrás...”

L.R.: “Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz...”

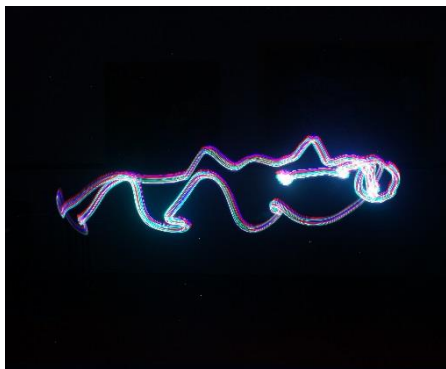
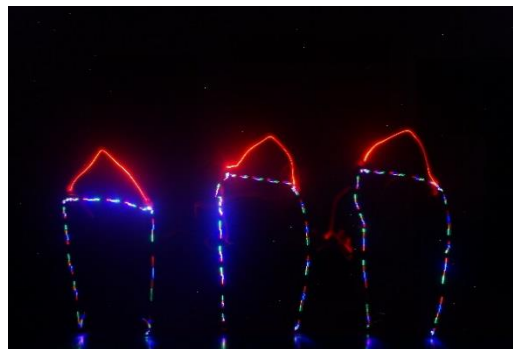
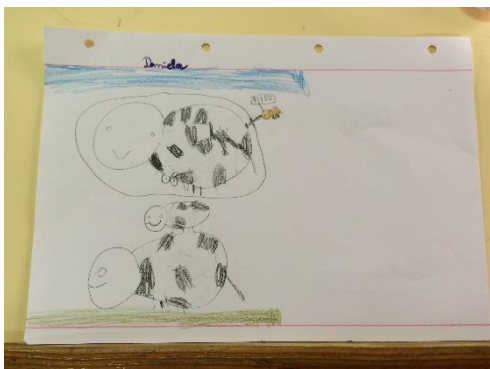


A HISTÓRIA DA VACA SEREIA

Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz um vitelo que nasceu no mar. Ele tinha guelras, duas patas e uma cauda de sereia. Era uma vaca sereia, tinha os olhos de lado para ver melhor. Certo dia, a vaca sereia encontrou uma árvore que dormia descansadinha ao sol, mas de repente o sol desapareceu e um grande pesadelo começou...

As duas amigas corriam os campos dos céus de -----, quando a vaca sereia se apercebeu que não tinha asas. Comeu uma pastilha de ar e transformou-se num balão. Passou uma abelha que sem querer furou o balão e a vaca sereia caiu no colo do boi Sidónio.

E claro, ilustramos a nossa história, primeiro com lápis e papel e depois com uma técnica de outro planeta: light painting.



E finalmente, depois de muitos dias de chuva, conseguimos trazer a nossa história para a rua e com ela colorir todas as casas velhas de -----.



No entanto, apercebemo-nos de que todas as pinturas feitas tornaram-se um grande mistério para “as gentes de -----” (J.R.) e achamos que a nossa história deveria ser divulgada.

L.M.: “Pintávamos mais coisas.”

J.S.: “Dávamos dinheiro a um palhaço para contar a história com gestos e sombras e contar palhaçadas.”

J.R.: “Podemos fazer uma história e ir contar à gente toda de -----.”

J.S.: “Podemos ir numa camioneta e dizer com um holofote (altifalante): estas pinturas são da história da vaca sereia.”

E por isso é que hoje aqui estamos, para vos contar a história da vaca sereia que nasceu no mar, mas que agora vive em -----.

Apêndice 9: Atividades do Projeto "Colorir VV"**Desenvolvimento do projeto Natureza****NO CAMPO COM A M^a JOÃO (20.01.2016)**

Com o intuito de responder às questões levantadas pelos alunos durante a planificação das atividades do projeto, bem como trabalhar as metas de estudo do meio propostas na planificação mensal, convidou-se uma bióloga para guiar uma visita com os alunos aos prados e matas de V.V..

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Observação de algumas das plantas mais comuns existentes no ambiente próximo;✓ Reconhecimento dos diferentes ambientes onde vivem as plantas;✓ Reconhecimento das partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos);✓ Classificação de plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis;✓ Reconhecimento da utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...).		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Prados e matas de V.V.
Tabela de registo Material de escrita Galochas Impermeáveis	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 bióloga especialista em botânica	
Descrição da Atividade <p>Antes da saída de campo, decorreu uma conversa entre a bióloga especialista em botânica e as crianças da turma, onde tiveram oportunidade de colocar todas as questões que tinham surgido. Seguidamente, os alunos preparam-se para a saída levando consigo uma tabela de registo. Durante a visita, puderam observar diferentes espécies em vários estados de desenvolvimento.</p>		
Verificamos que... <p>As plantas são seres vivos como nós, “porque nascem, vivem e morrem.” (M.F.)“Não, crescem, alimentam-se e morrem.” (L.M.) Para viver, precisam de água, terra, ar e luz.</p> <p>Têm diferentes tamanhos e podem ser espontâneas (nascem nos campos) ou cultivadas pelo homem.</p> <p>Uma planta é formada por raiz, caule, folhas, flor e fruto. A raiz prende a planta à terra. É através dela que esta se alimenta. “Como é que a água entra na árvore?” “Pelas raízes...são as veias das plantas” (J.M.)</p> <p>O caule transporta os alimentos da raiz a todas as partes da planta. “É tipo um elevador.” (J.S.) É o caule que sustenta as folhas, flores e frutos.</p> <p>A folha é responsável pela respiração e pela transpiração da planta e é também</p>		

aquela que produz o seu alimento, libertando oxigénio. A flor permite a reprodução da planta, depois de fecundada dá origem ao fruto. “Como é que sabemos se é macho ou fêmea?” (J.S.) As flores fêmeas têm ovário e as flores macho têm estames. O fruto tem no seu interior a semente que vai dar origem a uma nova planta. Vimos ainda plantas com folhas e sem folhas e explorámos a sua utilidade (alimentos, medicamentos, perfumes, fibras para tecidos, mobiliário, etc...) “No campo encontramos árvores com folhas (plantas de folhas persistente) e outras sem folhas (plantas de folha caduca)” (J.S.) “E que árvore é aquela que está ali toda nua?” “É macho...é uma pereira” (J.S.) “Esta é o alecrim” (M.F.) “É para cheirar” (L.T.) “É o louro...para temperar.” (M.F.) “Ahhh...ahhh já sei já sei, é aquela coisa com que se faz as rolhas.” (J.S.)

O HERBÁRIO LÁ DA ESCOLA (25.01.2016)

No decorrer de uma atividade relacionada com a área de português, que envolvia sementes de diferentes espécies vegetais, surgiu por sugestão de um aluno a ideia de construir um herbário.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Comparação de plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis;✓ Realização de experiências e observação do processo de germinação de uma semente.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Sementes de coentros, salsa, couve, manjerição, cebolinho, nabo de cabeça roxa e segurelha Dahlia semi-cactus Ranculus Gladiolus Narcissus double Lilium asiatic Garrações vazios Caixas de ovos Terra Água Material de escrita Folhas A4	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade <p>Antes de se iniciar a atividade, proporcionou-se aos alunos a oportunidade de explorarem as diferentes espécies vegetais: sementes, bolbos, raízes, tubérculos, entre outras. Seguidamente, dividiram-se os alunos em díade e procedeu-se à plantação desses elementos. Por fim, identificaram-se cada uma das sementeiras com o nome da espécie e ilustraram-se as plantas que iriam nascer.</p>		
Verificamos que... <p>“As plantas demoram muito tempo a crescer.” (S.B.)</p>		

VISITA A SERRALVES (18.02.2016)

A exposição patente nos jardins da Fundação de Serralves é de todo o modo pertinente dentro do tema do projeto. Para além disso, o facto de decorrer num espaço ligado às artes e à expressão artística, reforça a intenção primeira da criação do atelier e da imersão dos alunos num ambiente artístico. Acresce o facto, não menos importante, de esta visita permitir o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Visita à exposição “O Parque em Macro II” patente nos jardins da fundação;✓ Participação nas oficinas de arte do serviço educativo da Fundação de Serralves.		
Recursos		Espaço Fundação de Serralves
Recursos Materiais	Recursos Humanos	
	31 crianças (do pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) 6 professores e 3 auxiliares	
Descrição da Atividade <p>À chegada a Serralves o grupo dirigiu-se aos jardins da Fundação de Serralves para a visita à exposição “O Parque em Macro II”, a que se seguiu um piquenique na mata. No período da tarde o grupo do jardim de infância frequentou a oficina “Tinta à Solta!” e as crianças do 1.º CEB frequentaram a oficina “As árvores também contam estórias.”</p>		
Verificamos que... <p>A oficina “As árvores também contam estórias” incorporava na sua dinâmica os elementos artísticos presentes no museu da Fundação, o que permitiu incorporar várias obras de arte na história que foi contada, a que se seguiu vários exercícios de expressão plástica, que conjugavam as artes plásticas com o ambiente. Dentro desta mesma perspetiva, foi dado a cada criança um “pedacinho de céu” e utilizando um ramo que encontraram no chão, tinham que reproduzir a história contada.</p> <p>Na oficina “Tinta à Solta!” as crianças puderam explorar vários pigmentos e colorir o contorno do seu corpo utilizando diferentes materiais (cartões, esponjas, mãos, pés...) Na exposição “O Parque Macro II” era evidenciada a fauna e a flora do Parque de Serralves através da macrografia, que expõe pormenores impercetíveis a olho nu.</p>		

Desenvolvimento do projeto Sombras**FRAÇÕES À SOMBRA (19.01.2016)**

Com o propósito de focar os conteúdos previstos na planificação mensal, planificou-se uma atividade sobre frações em que se utilizava a sombra de um material translúcido para materializar o valor da fração. Desta forma, trabalharam-se para além dos conteúdos matemáticos, outros conteúdos de estudo do meio relacionados com a opacidade dos materiais, bem como se aliou a atividade ao interesse demonstrado pela descoberta do videoprojector.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none">✓ Utilização das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$ para referir cada uma das partes de um todo dividido respetivamente em duas, quatro e oito unidades;✓ Exploração de frações equivalentes: compreender que $\frac{1}{2}$ é igual a $\frac{2}{4}$ e/ou outras situações equivalentes;✓ Exploração do resultado obtido pela interseção da luz sobre um objeto colocado em frente de uma superfície opaca ou translúcida.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Videoprojector Papel celofane Canetas de acetato Fita-cola Tesouras Réguas CD's	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Com papel celofane cortou-se a parte correspondente a cada uma das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$. Com essas partes reconstitui-se a unidade que ao ser atravessada pela luz do videoprojetor refletia no quadro a sombra do material translúcido. Através destas sombras os alunos puderam identificar frações equivalentes.</p>		
Verificámos que...		
<p>“Mas o CD fazia transparente”: existem materiais cuja sombra pode ser colorida, uma vez que a luz os atravessa. São os materiais translúcidos. Os opacos não deixam passar a luz e a sua sombra é negra.</p>		

CONTORNO DE SOMBRAS (28.01.2016)

Numa das conversas sobre o projeto, várias crianças manifestaram interesse em contornar sombras com giz. Com o intuito de explorar alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra e perceber como a movimentação do sol afeta a orientação da sombra, desafiou-se os alunos a contornar sombras que encontrassem no espaço exterior.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none">✓ Nomeação das condições em que se podem obter sombras;✓ Exploração do resultado obtido pela interseção da luz sobre um objeto colocado em frente de uma superfície opaca ou translúcida;✓ Exploração de alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra de um objeto;✓ Contorno de objetos, formas e pessoas;✓ Desenho no chão do recreio, explorando as possibilidades técnicas do giz.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Espaço exterior
Giz grosso	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Antes de se iniciar a atividade, ainda houve tempo para a exploração conjunta de várias fotografias de sombras, de forma a sistematizar as razões que as crianças apresentaram como justificativas das características da sombra. À medida que se foi desenrolando o diálogo registou-se, no quadro, algumas das intervenções mais pertinentes.</p> <p>Depois disto, foi entregue a cada criança um pau de giz e desafiou-se a turma a contornar as várias sombras que encontrassem no espaço exterior da escola, incluindo as suas próprias sombras.</p>		
Verificamos que...		
<p>“A sombra mexeu-se.” (M.F.) “Ela trocou de lugar.” (L.R.) “Porque o planeta está mais próximo” (J.S.) do sol.</p> <p>A sombra “ficava branca na mesma porque é transparente” (J.C.). “Porque a L.T. tem cor e a capa não tem.” (J.S.)</p>		

TATUAGENS “ENSOMBRADAS” (02.02.2016)

De forma a dar resposta ao interesse manifestado pelos alunos no uso do corpo como tela e enquanto suporte de expressão artística, planificou-se uma atividade que aliasse a este aspeto a projeção de sombras. Por um acaso verificado no dia anterior, em que a projeção de uma imagem se fixou na cara de uma das crianças nasceu a ideia de tatuar sombras.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Projeção de luz através de objetos opacos – sombras;✓ Realização de jogos de luz e sombra;✓ Produção de tatuagens a partir de sombras.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ateliê
Retroprojektor Máquina fotográfica Cartolinas pretas Tesouras Fundo preto	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 fotógrafa	
Descrição da Atividade <p>A partir de um livro de poemas analisado numa atividade de português, selecionou-se uma palavra ou elemento a tatuar, procedendo-se depois ao recorte, em cartolina negra, do produto dessa seleção que foi projetado e cujo resultado foi fotografado pela fotógrafa convidada.</p>		
Verificámos que... <p>Se o projetor estiver mais perto, as letras não cabem no braço. Se o projetor estiver mais afastado, o cogumelo fica tatuado no pulso (L.M.).</p>		

LUZ OU SOMBRA? (04.02.2016)

Para ampliar o campo de conhecimento dos alunos e para estes se aperceberem de que tudo tem mais que um significado, convidou-se um ator/encenador para uma sessão de expressão dramática acerca das sombras. Nesta atividade as sombras foram encaradas como o lado negro, o obscuro, o medo.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Exposição de sentimentos através do desenho;✓ Exploração de diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características;✓ Improvisação individual de atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos.		
Recursos		Espaço Sala de aula e espaço exterior
Recursos Materiais	Recursos Humanos	
Folhas brancas Material de escrita	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 artista	
Descrição da Atividade <p>A atividade iniciou-se com jogos de apresentação, onde cada aluno vestiu a pele do seu ídolo ou super-herói favorito. Seguidamente, foi pedido que desenhassem um sonho e um medo que eles achassem que os iria impedir de realizar esse sonho. Depois os desenhos foram sobrepostos em frente à janela e o medo foi decalcado para a folha do sonho, evidenciando a forma como este se sobrepunha ao sonho. De seguida os alunos representaram o seu animal preferido e a forma como ele reagiria na presença do medo. No final, os alunos desenvolveram, partindo de uma situação problema, o medo de voar, um exercício de representação improvisado.</p>		
Verificámos que... <p>“Eu quero ser médica mas tenho medo de conduzir, eu nunca vou andar na ambulância” (J.C.); “Eu tenho medo do escuro”(I.R.).</p>		

JOGOS DE LUZ E SOMBRA (19.02.2016)

Uma das coisas que sabíamos era que as sombras se fazem “através da luz e do tecido, com um tecido à frente da luz” (M.S.). E se à sombra juntássemos efeitos de mil cores? Afinal a pergunta “porque é que sombra não pode ser clara” estava por responder. E desta forma abordou-se a sombra numa exploração mais artística.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Improvisação individual de atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos sonoros;✓ Exploração de alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra de um objeto;✓ Observação da passagem da luz através de diferentes objetos;✓ Realização de jogos de luz e sombra.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier
Lençol Lanternas Escorredores Escumadeira Papel Celofane Cartolina	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade <p>Numa primeira fase, os alunos puderam explorar livremente os materiais à sua disposição. Seguidamente, foram formados dois grupos, para que enquanto um executasse a tarefa, o outro pudesse assistir ao trabalho dos colegas. No final da atividade e já depois de a turma estar familiarizada com o material, ao som de uma música com diferentes andamentos, os dois grupos à vez, executaram movimentos criando uma dinâmica de sombras coloridas.</p>		
Verificámos que... <p>A luz branca tomava a cor do papel celofane quando incidia no lençol. Quanto mais próxima a luz estava dele mais nítida era a sua sombra. A luz vermelha passava no papel celofane amarelo e transformava-se em laranja.</p>		

Desenvolvimento do projeto Pinturas**PINTURAS DE VENEZA (03.02.2016)**

Esta atividade surgiu a partir do interesse das crianças da turma em pinturas faciais, aliando também os preparativos para o dia de Carnaval.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Localização de Veneza (Itália) no mapa da Europa e no planisfério;✓ Investigação sobre a cidade de Veneza e o seu carnaval;✓ Nomeação das diferenças entre o carnaval de Veneza e o carnaval português;✓ Desenho de uma máscara de Veneza, a partir de um modelo.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier
Folhas brancas Material de escrita Pinturas faciais e purpurinas Maquilhagem Pincéis e esponjas Espelhos Toalhetes	37 alunos (2.º e 3.º anos) 6 professores 1 mãe	
Descrição da Atividade <p>Introduziu-se a atividade com uma pequena conversa sobre o carnaval de Veneza, que serviu de inspiração para o desenho das máscaras. Este desenho serviu de “molde” para as pinturas faciais realizadas com a colaboração de uma mãe, por sugestão de um dos alunos. Algumas crianças quiseram elas próprias executar pinturas nos colegas.</p>		
Verificamos que... <p>Em Itália, existe uma cidade onde “há um rio que é do mar” que tem “as casas...assim ali encostadas ao rio.” (J.S.) Nesta cidade, o carnaval tem a duração de dez dias com música, grandes banquetes e desfiles pela cidade.</p> <p>O Carnaval de Veneza surge a partir da tradição do século XVI, onde a nobreza se disfarçava para sair e misturar-se com o povo. Desde então as máscaras são o elemento mais importante deste carnaval.</p> <p>“Aqui em Portugal há pouca gente que veste aqueles fatos. Aqueles fatos com aqueles senhores que tem a cara toda branca e depois tem uma lágrima.” (J.S.)</p> <p>Para celebrar o carnaval em plena liberdade, os venezianos usavam túnicas e vestes que os protegiam dos olhares curiosos e lhes permitiam fazer todo o tipo de brincadeiras. A máscara protegia os rostos e eliminava a diferença entre sexos e classes sociais. Nos trajes de carnaval, eram muito comuns máscaras nobres, caretas brancas. Com o passar dos anos, foram acrescentadas outras cores aos trajes, embora predomine a cor branca, prateada e dourada.</p>		

COLORIR V.V.

Sessão 1: Visita a V.V.(24.11.2015)

Propósito da Sessão ✓ Reconhecimento dos vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos); alfaías e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados.		
Recursos		Espaço Locais históricos da freguesia
Recursos Materiais	Recursos Humanos	
Material de escrita Caderno de registos	37 alunos 6 professores e 3 auxiliares	
Descrição da Sessão Começou-se por explicar o propósito da visita e um itinerário. Para além disso, a fim de sistematizar a informação recolhida, foi entregue um caderno de registos a cada aluno. A visita decorreu pelos principais pontos de interesse da aldeia, guiada pela professora Rosa, uma habitante da freguesia.		
Verificamos que... Em V.V. existem vários vestígios do passado local. “Fonte de S.João” (J.C.) “Fonte de S.Pedro, a fonte que nunca seca” (S.B.) “O lavadouro” (L.M.) “A Capela” (J.S.)		



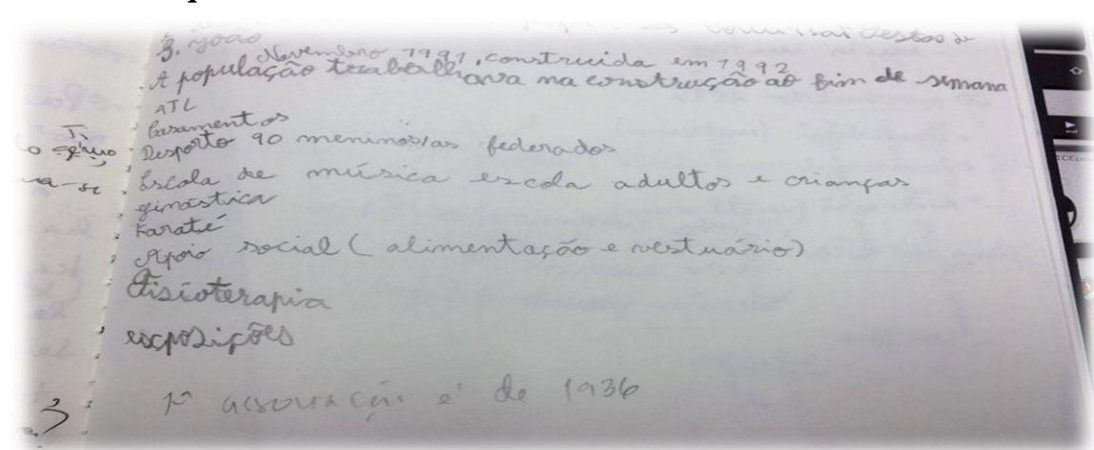
Sessão 2: Um lanche com... (25.11.2015)**Propósito da Sessão**

- ✓ Nomeação de figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral;
- ✓ Conhecimento de factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...);
- ✓ Conhecimento de vestígios do passado local:
 - construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos);
 - alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados;
 - costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...);
 - feriado municipal (acontecimento a que está ligado);
- ✓ Reconhecimento da importância do património histórico local.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Caderno diário com as questões da “entrevista” Lanche	11 alunos 4 professores 2 avós	

Descrição da Sessão

Dialogou-se com os membros fundadores da Associação Desportiva e Cultural de V.V. sobre a sua génese e processo de edificação, bem como sobre os locais históricos da localidade.

Verificamos que...

Sessão 3: Onde vamos pintar? (26.01.2016)

Propósito da Sessão ✓ Escolha dos locais que podem ser coloridos.		
Recursos		Espaço Ruas de V.V.
Recursos Materiais	Recursos Humanos	
Material de escrita Caderno diário	11 alunos (2.º e 3º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão Percorreu-se a localidade à procura dos locais que poderiam ser coloridos.		
Verificamos que... “Para Vila Verde não ficar tão escura e feia” (L.R.) podíamos pintar as “casas velhas.” (M.F.), “as ruas” (J.S.) e “a casinha do leite” (L.T.). Mas claro, antes teríamos que “pedir autorização às senhoras.” (M.F.).		



Sessão 4: Que pinturas vamos fazer? (01.02.2016)**Propósito da Sessão**

- ✓ Planeamento “daquilo que vamos pintar. Fazer um mapa de ideias, uma chuva.” (J.S.)

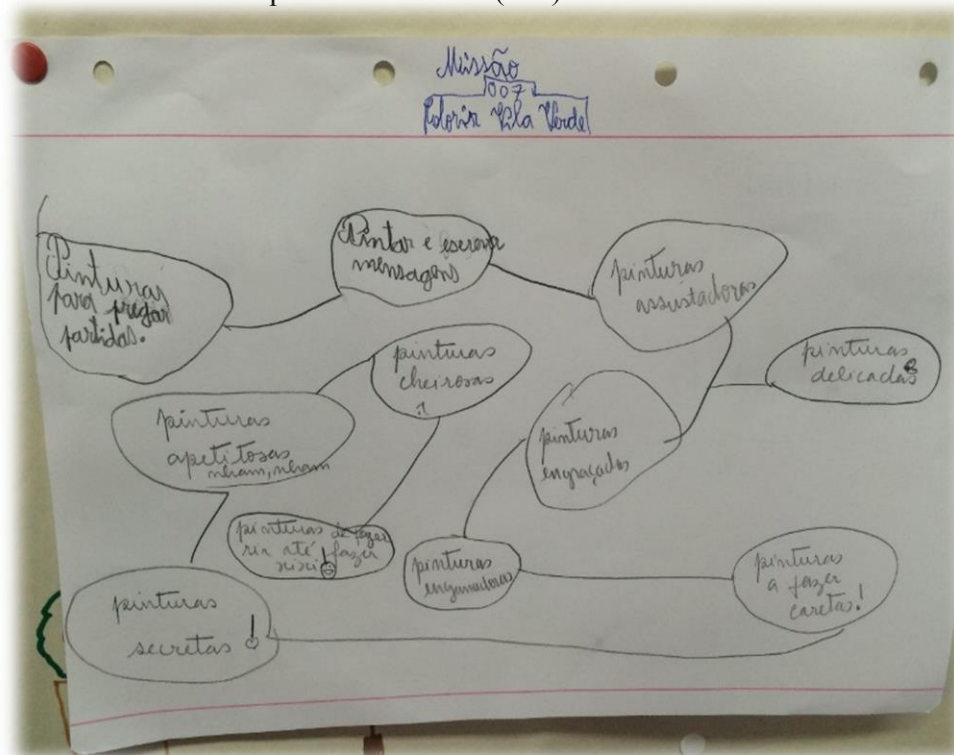
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Fotografias dos locais escolhidos para colorir	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	

Descrição da Sessão

Antes de se iniciar a atividade, exploraram-se, em conjunto os locais escolhidos para colorir e decidiram-se que pinturas se poderia fazer. Depois disto, entregou-se a cada criança uma fotografia dos vários locais e desafiou-se a turma a completar as fachadas com as suas produções criativas.

Verificamos que...

Podíamos “pintar árvores e flores.” (J.M.) “A nossa aldeia até se chama V.V..” (L.T.) “Estas são as pinturas que podíamos fazer nas paredes das casas velhas, na casinha do leite e noutros sítios que escolhemos.” (J.S.)



Sessão 5: A história das pinturas (11.02.2016)

Propósito da Sessão <ul style="list-style-type: none">✓ Análise dos desenhos feitos nas fotografias das casas velhas selecionadas para colorir;✓ Construção de uma história a partir das produções criativas realizadas.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Caderno diário Desenhos feitos nas fotografias dos locais escolhidos para colorir	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão <p>Numa primeira fase a turma agrupou os desenhos feitos na sessão anterior, de acordo com o mapa de ideias sugerido por um aluno, a que se seguiu o registo das ideias retiradas das pinturas para a construção da história. Depois da história terminada passou-se à ilustração da mesma.</p>		
Verificamos que... <p>“E qual será a história que nos contam estas pinturas?”</p> <p>“Há um ano atrás...” (L.T.)</p> <p>“Nós devíamos ter prestado atenção quando a senhora disse quando é que a outra senhora da casa morreu.” (L.M.)</p> <p>“Há cinco anos atrás...” (J.S.)</p> <p>“O que é que aconteceu?”</p> <p>“A árvore vestiu-se e foi passear” (L.T.)</p> <p>“Há cinco anos atrás havia um mar (aponta para o desenho que tem uma cascata) que tinha vida e como não sabia por onde ir e então foi dar um passeio.” (J.S.)</p> <p>“Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz.” (L.R.)</p> <p>“E de onde é que vem essa vaquinha L.R.?”</p> <p>“Vem dali (aponta para o seu desenho).” (L.R.)</p> <p>“E de onde vem o mar J.?”</p> <p>“Vem da cascata.” (J.S.)</p> <p>“E de onde vem a tua árvore?”</p> <p>“Dali (aponta para o desenho).” (L.T.)</p> <p>“Então e como é que fazemos?”</p> <p>“Podemos utilizar todos.” (J.S.)</p> <p>“Então como é que começamos. Há cinco anos atrás...”</p> <p>“Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz...” (L.R.)</p>		

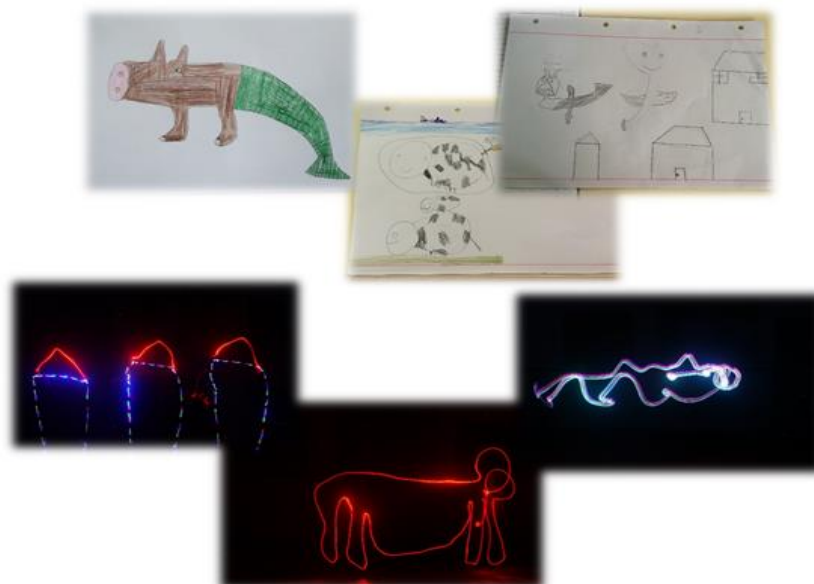
Sessão 6: Light Painting (11.02.2016)**Propósito da Sessão**

- ✓ Ilustração da história construída pelas crianças;
- ✓ Exploração das diferentes maneiras de dizer um texto;
- ✓ Exploração das relações possíveis do corpo com os objetos;
- ✓ Exploração de diferentes níveis (baixo, médio, alto);
- ✓ Utilização espontânea de atitudes, gestos e movimentos;
- ✓ Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas e táteis;
- ✓ Utilização da máquina fotográfica para a recolha de imagens;
- ✓ Construção de sequências de imagens;
- ✓ Exploração das possibilidades técnicas da luz.


Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier (espaço escuro)
História da Vaca Sereia Ilustrações Luzes de várias cores Máquina fotográfica	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 atelierista	

Descrição da Sessão

A cada criança foi atribuída uma frase da história para ilustrar. Seguidamente, numa sala escura, o grupo teve oportunidade de explorar livremente as várias luzes trazidas pelo atelierista, a que se seguiu a representação no espaço, através do uso das luzes, da ilustração perviamente realizada.

Verificamos que...

Sessão 7: Pintura das casas velhas (16.02.2016)

Propósito da Sessão <ul style="list-style-type: none">✓ Exploração das possibilidades técnicas de rolos, trinchas e pincéis;✓ Misturar cores;✓ Pintar livremente, em grupo, sobre um cenário de grandes dimensões.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Casas velhas Casinha do leite
Trinchas, rolos e pincéis Giz para contorno Tinta de exterior (várias cores) Escadote Balões e tigelas Manga plástica preta Camisas velhas (batas) Ilustrações	21 alunos (do 1.º ao 4.º ano) 4 professores e 1 auxiliar	
Descrição da Sessão <p>Previamente realizou-se uma seleção dos elementos a reproduzir nas fachadas das casas escolhidas, com base na história redigida. No largo da aldeia, organizaram-se os materiais a utilizar, dividiram-se os alunos por grupos de trabalho e planearam-se quais as cores necessárias e como as obter. Por fim, cada grupo dirigiu-se aos vários locais pré-definidos para o trabalho e pintou os desenhos construídos.</p>		
Verificamos que... <p>“Não há verde.” (M.S.)</p> <p>“Mas podemos fazer verde...misturámos azul com amarelo.” (E.)</p>		
		

Apêndice 10: Divulgação do Projeto "Missão 007 Colorir VV"



Figura 1 28. Divulgação: “Vestir as árvores”.



Figura 1 29. Divulgação: leitura da história “A Vaca Sereia”.



Figura 1 30. Divulgação: “Festa no Largo”.



Figura 1 31: Consulta da documentação.

Apêndice 11: Consentimento informado aos pais

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nós, Ana Santiago e Fátima Rodrigues, enquanto estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar a sua autorização para realizar, em colaboração com o seu educando, a componente de investigação do nosso Relatório Final.

É um exercício de investigação com recurso à Abordagem de Mosaico que tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre os espaços do jardim de infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais, educadoras e auxiliares, vendo as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Com este pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste exercício de investigação terá um carácter facultativo e aleatório, ou seja, cada criança decidirá se pretende ou não participar.

As informações recolhidas visam proporcionar à criança um espaço que inclui conversas informais sobre o que o entrevistador pretende saber acerca dos espaços desta instituição. Estas não têm carácter avaliativo e são para uso exclusivo no Relatório Final por esse motivo não revelarão a identidade das crianças, garantindo assim o seu anonimato.

Tem o direito de rever os materiais e conteúdos elaborados e, caso assim decida, pedir-nos para os omitir ou eliminar na totalidade. Qualquer questão ou dúvida pode contactar-nos ou à educadora cooperante (...).

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido os procedimentos enumerados e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança _____ a participação do meu educando no exercício de investigação acima mencionado, bem como a utilização dos materiais e respetivos conteúdos elaborados neste contexto.

Coimbra, 18 de Março de 2015

Data: __/__/____ Assinatura do encarregado de educação:

Apêndice 12: Guião de entrevista

Entrevista aos pais

O(a) seu(sua) filho(a) costuma falar do JI em casa?

Qual a sua perspetiva relativamente aos espaços do JI?

Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?

E como se sente o (a) seu filho (a) nesse espaço?

Alguma vez mencionou que gostaria de fazer alterações em alguns dos espaços do JI?

Se sim, quais? E porque razão?

Entrevista às educadoras cooperantes e auxiliares educativas

Como se sente o grupo, de um modo geral, no JI?

Nota um interesse especial de alguma criança do grupo por determinado espaço do JI?

E desinteresse?

Se sim, consegue descrever alguma alteração que essas crianças gostariam de ver concretizada?

Apêndice 13: Mosaico - Registo fotográfico



Figura 1 32. Fotografia da sala de atividades tirada por uma das crianças participantes.



Figura 1 33. Visionamento do vídeo do percurso realizado pela criança.



Figura 1 34. Criança desenha um percurso.

Apêndice 14: Mosaico - Categorização dos dados

ESPAÇOS

ACESSOS (ELOS DE LIGAÇÃO)

Porta de entrada

"Esta porque é importante para entrar e sair do jardim." (M.I.)

"Eu gosto da porta (de entrada) porque é onde eu entro e saio." (C.P.)

"A porta é importante porque é por onde eu saio." (J.V.)

Escadas

"As escadas são importantes para nós subirmos, subirmos, subirmos e para irmos para o quintal." (F.M.)

"Tem lá escadas que descemos e estragamos as calças, mas gostamos." (L.P.)

DESCOBERTA (EXPLORAÇÃO, CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS)

Atelier

"Este é o meu colar que não é um colar na vida real" (L.V.)

"Eu gosto do atelier, é lá para cima, tenho que fazer lá motas e jipes. (F.M.)

"Há uma sala de projetos ali, anda porque temos brinquedinhos e legos e faço projetos" (M.P.)

"Gosto de fazer estes trabalhos no atelier" (M.V.)

Áreas da sala de atividades

"Gosto de brincar na sala a fazer construções" (G.A.)

"Brinco no tapete dos jogos de construção" (J.V.)

"Gosto da sala porque brinco aos animais..." (V.C.)

Quintal

"Quando estava a chover fomos lá e estava aquela construção com o pneu" (M.V.)

Salão

Gosto de brincar e comer no salão" (G.A.)

"Gosto do salão porque tem brinquedos" (T.G.)

ESPAÇOS

"FAZ-DE-CONTA" (REPRESENTAÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS, INTERAÇÕES)

"Casinha" de jogo simbólico

"Brinco às lojas na casinha com os amigos. Vou lá muitas vezes, mas gostava de ir mais...porque gosto de vender coisas" (J.V.)

"Esta da casinha, porque eu algumas vezes fui lá brincar com a M. ao baile e aos bebés" (M.P.)

"Casinha dos Cabides"

"Porque eu brinco lá" (R.S.)

"Claramente a casinha dos cabides, espaço de proximidade com as crianças sem a presença do adulto" (mãe da R.S.)

"Casinhas" do Quintal

"Brincar aos pais e às mães com a M.V. e a R.P....o cinema é a casa azul" (L.V.)

MOVIMENTO (ANDAR DE BALOIÇO E ESCORREGA, BRINCADEIRA LIVRE, JOGO)

Quintal

"Brinco com os pneus, mas só com os grandes, empurro-os e também ando em cima deles e rebolo com eles. (C.P.)

"Fala muitas vezes que uma das coisas que mais gosta de fazer é correr" (pai da C.P.)

"Eu e o M.S. brincamos com os outros e rolamos no chão como uma bola" (M.I.)

"Porque eu gosto de brincar no quintal e gostava de ir mais vezes brincar às escondidas e jogar à apanhada..." (J.V.)

"Quero a do campo de futebol, porque vou lá muitas vezes jogar futebol com o D." (T.G.)

"Ela disse que o que gosta mais é dos baloiços lá do quintal, dos baloiços azuis" (mãe da M.P.)

"Gosta muito de brincar no quintal, dos baloiços principalmente, às vezes quando não anda chega a casa e diz que não brincou nada" (mãe da M.V.N.)

Salão

"Gosto de brincar e comer no salão" (G.A.)

ESPAÇOS

ACESSO RESERVADO

ESPAÇOS INTERDITOS

“Escadas dos Fantasma”

“O M. diz que é uma sala assustadora” (T.G.)

“Aqui porque os adultos vão e tem ali uma cabana que gostava de subir” (M.P.)

“Não fui lá, eu só espreeitei. Todos os meninos fingem que é assustador” (G.A.)

“Portas Pequenas”

“Vou tirar porque eu não fui lá e gostava de ir.” (I.V.)

ESPAÇOS DE RECOLHIMENTO

“Gruta” (Quintal)

“Escondíamos lá os projetos que gostaram mais e não se via onde era a porta, era só eu que sabia por onde é que *entrava-se*.” (G.A.)

Manilhas (Quintal)

“Quando alguém me tira do baloiço, eu fico triste e vou para lá (manilhas)” (M.V.N.)

IDENTIDADE/INDIVIDUALIDADE

“Esta fui eu, este é o meu mano e eu estou aqui a fazer um bolo e estamos com aventais.” (R.P.)

“Estes são os nossos projetos e todas as coisas que aprendemos” (R.S.)

Cabides: “Os cabides também são muito importantes porque costumo lá guardar coisas” (J.V.)

“Os cabides também são muito importante para por as coisas que se traz de casa” (L.P.)

RELAÇÕES

...ENTRE PARES

“Acho importante emprestar coisas aos amigos. Gosto que respeitem os amigos e a mim” (M.M.)

“Gosto do baloiço vermelho porque eu e a R. brincámos lá...porque a R. é muito minha amiga” (R.S.)

“Gosto de comer no salão. Falo à mesa com quem está na mesa” (G.A.)

“Lá ao fundo com os amigos que vieram com ele da creche, o M. e o F.M., são os dois amigos que falo mais. Às vezes também fala de um amigo mais velho, o D. que joga à bola com eles” (pai do J.V.)

“O que mais gosta de fazer é brincar com as amigas nas casinhas” (mãe da R.P.)

“Eu gosto muito de ir ao barco, só que às vezes o M. e o F. não querem estar no barco” (J.V.)

...FAMILIARES

“Tirei à minha e à da mana...Este é o triciclo da J.. Está na cidade do Tomé” (L.P., fala da irmã)

“Esta é a sala da minha mãe” (F.M.)

“Gostava de ir mais, mas vou para outros sítios, a minha irmã puxa-me para outros sítios porque ela quer” (L.P.)

Apêndice 15: Mosaico - Documentação pedagógica das alterações efetuadas

Abordagem Mosaico: Transformação da Casa Azul numa Biblioteca



“O “ Tomé Serôdio Farturas” (C.P.) enviou-nos duas caixas e nós achámos melhor “primeiro abrir esta” (L.V.). Lá dentro havia:”

M.: Um pano.

L.V.: Livros.

C.P.: Autocolantes.

R.P.: A caixa da Rute.

“Mas se durante o projeto do mosaico descobrimos que gostamos muito de estar no quintal... Porque é que o Tomé nos mandou agora livros?”

R.S.: Para ler no quintal.

“E para isso precisamos de...”

R.S.: De cadeiras ou de almofadas para não sujar a roupa.

L.P.: Almofadas para nos sentarmos em cima delas.

F.M.: Acho que precisamos de um telhado, para tapar, para o sol não bater.

M.: Para ler um livro precisamos de silêncio.

“Então se calhar precisamos de um sítio especial, só para ler livros...”

R.S.: Também há bancos no nosso jardim.

M.: Eu sei, na carrinha há uma cadeira.

R.S.: Podemos ficar numa sombra sem barulho.

M.: Mas demoramos muito tempo a fazer um telhado.

“Se calhar podemos aproveitar alguma coisa que já tenha um telhado, no quintal...”

R.S.: A loja.

M.: E também as casas.

“Mas qual delas? Pensámos que a casa tem que nos proteger do sol mas também da chuva, como protegemos os livros da chuva? Tem que ser numa casa onde não chova “e temos que fechar a porta” (F.M.). Decidimos ir ao quintal ver que casa seria melhor para a nossa biblioteca e apesar de “não ter porta” (M.V.), nem “chave” (M.), acabámos por escolher a casa das janelas azuis.”

“Então para a biblioteca no quintal o que é que nós precisávamos de fazer?”

P.: Limpado.



“Boa, já limpámos, e agora o que é que precisamos de fazer?”

J.: Pôr lá as coisas que as bibliotecas têm.

V.: E pôr livros..e livros de animais.

J.: E estantes, e estantes.

“Estantes para quê?”

J.: Para pôr os livros.

G.: E luz e morcegos de papel..para ler melhor uma luz fraquinha tipo um candeeiro.

“E como é que vamos ler? De pé?”

G.: Não.

V.: Lemos sentados.

T.: Cadeiras ou bancos.

V.: Ou sofás!

“E fazemos os sofás como? Com



quê?”

J.: Almofadas especiais.

G.: Já sei como fazer sofás, juntamos muitas cadeiras e depois pomos cola para elas não saírem.

J.: Ok, mas uma parte da cadeira, vai ficar à vista, a parte das pernas da cadeira.

“Mas será que as cadeiras não são precisas nas nossas salas?”

J.: E há outra coisa, ocupa quase tudo.

G.: Podíamos fazer cadeiras então, que eu tenho muita madeira lá em casa e podemos fazer cadeiras de madeira.

J.: Fazer as almofadas com o tecido.. Podemos pedir ao Tomé um mais grosso que dê para fazer almofadas.

G.: E porque é que não usamos..eu vou trazer a madeira para a escola, podemos fazer cadeiras.



“Mas será que é confortável para ler? As almofadas não são mais confortáveis?”

J.: E depois metemos a cabeça na cadeira e não é nada confortável.

G.: Então metemos as almofadas em cima da cadeira.

J.: Podemos pintar com verniz, e com outros tipos de tinta, comida, sumo de laranja, canela e sal, e limão para a tinta transparente, espremer os limões e as laranjas.

“Mas e o que é que a nossa biblioteca pode ter mais?”

P.: Também pode ter jogos.

V.: Eu gosto do jogo do slugterra.

J.: O Gabriel vai trazer a madeira para a porta.

P.: Mas a casa amarela também não tem porta.

J.: Ok, mas a casa amarela é que decide se quer ter porta ou não, não são os meninos da casa azul que mandam na casa amarela.

“E já temos a caixa para a estante? Como é que vamos fazer a estante?”

G.: Pode ser de madeira.

J.: E podíamos fazer um mealheiro com barro para fingir que compramos os livros..e fazemos livros...

“Então o que podemos trazer?”



G.: Eu vou trazer madeira para a porta e para as estantes.

“Mas nós já temos ali uma caixa de madeira que o Tomé trouxe, para que será que serve?”

V.: Lá dentro tinha livros.

J.: Recortamos e podem ser estantes...E podemos tirar alguns livros da nossa casa que já não gostem.

P.: Na casa da minha avó há livros que eu já não gosto.

G.: Sabias que na casa da minha avó tem muitos livros, e nem o avô nem a avó lêem.

J.: Mas há um problema, como é que vamos pôr as estantes? Se for com cola não dá que cai.

G.: Porque é que não pomos estantes pequenas? E há outro problema se queremos pagar os livros, temos de fingir que há alguém para pagar os livros.

P.: E como é que arranjamos o dinheiro?

J.: Fazemos moedas de cartão ou de papel...E o mealheiro de barro para cada um, porque a Guida tem às vezes compra barro.

“Então já decidimos que vamos fazer uma estante com madeira”

J.: Se for uma caixa de cartão recortada não dá, mas se não for recortada a estante fica demasiado parola, porque fica muito grossa.

G.: E se for armários? Os armários não faz mal.

J.: Todas as bibliotecas têm estantes.

“Temos de ter atenção porque há meninos mais pequenos e podem não chegar à estante.”

J.: Mas nós apanhamos o livro que ele quer e damos.

G.: Já sei, pomos os livros em baixo e os que nós gostamos mais em cima.

“E o que é que metemos na estante?”

J.: Os livros, autocolantes e pintar. Quando a tinta secar pomos autocolantes.



“E depois de tudo pronto enchemos a nossa estante com livros e transformamos a nossa casa azul num espaço de leitura.”



Abordagem Mosaico: Transformação do Pombal num Atelier

“O pombal vamos transformar? Era o que dizia a carta?”

G.: Mas nós não temos pombal.

G.: Ai temos temos, é aquele que já fugiram de lá as pombas.

L.V.: É aquele ali, ao pé do pinheiro.

“Será por isso que o Tomé diz que o podemos transformar?”

“O que é que será que está nesta caixa?”

R.P.: Pombas!!

G.: Só há uma forma de descobrir, vamos abrir!!

J.: Encontrei coisas aqui dentro.. Se calhar é para construir o pombal.



“Porque que é que acham que o Tomé nos enviou estas coisas?”

M.: Acho que é para fazer uma pomba, isto.

L.V.: Não dáá!!

G.: Nós não sabemos se dá ou não.

L.P.: Está ali um saco de lixo com panelas...para a cozinha.

“Na cozinha acho que já temos o que precisamos..podemos pensar em fazer outra coisa...o que é que será que dá para fazer?”



F.M.: Árvore.

“Dentro do pombal uma árvore?”

G.: Milho, porque as pombas comem milho.

“Mas o Tomé não falava em transformar o pombal?”

L.V.: Transformar uma casa de pombas.

“O que é transformar?”

G.: É transformar uma coisa na outra.

J.: Nós não temos varinhas, mas temos mãos.

“Então primeiro era um pombal e agora poderá ser o quê? Não nos podemos esquecer que o Tomé já percebeu que nós andamos a recolher informações e registos e percebemos que o sítio que mais gostamos é o quintal.. Será que isto é só lixo e não serve para mais nada?”

L.V.: Eu vi as canetas e os lápis e eu acho que é para pintar.



“Mas esperem lá, há um sítio lá dentro do JI que também tem estes materiais, tem canetas, tem tintas e estas coisas.. ”

M.: É o atelier.

“Pois é, é o atelier, o que é que nós fazemos no atelier com estes materiais? Nós utilizamos os materiais e fazemos o quê?”

G.: Transformamos em coisas importantes.

L.V.: Eu encontrei ali dentro do saco preto, um tacho, ai uma panela.

“Mas essa panela pode deixar de ser panela se a transformarmos noutra coisa. O que é que costumamos fazer no atelier?”

L.V.: Costumamos fazer coisas para a cidade do Tomé.

M.: E eu às vezes vou trabalhar também...em um mapa.

M.: Os mapas da cidade de Coimbra.

“E porque é que estes materiais estão nesta caixa? O pombal vai deixar de ser um pombal e passar a ser o quê?”

L.V.: Escola.

“Escola de quê? Se nós tivermos coisas iguais ao atelier lá de cima no pombal, o pombal deixa de ser pombal e passa a ser o quê? E se transformássemos o pombal cá de baixo no atelier?”

F.M.: Com mesas e cadeiras.

M.: E colas brilhantes.

L.V.: Podemos transformar aquela coisa (pombal) num atelier. E podemos fazer como o nosso atelier.

T.: Um tapete.

M.: E isto faz barulho (materiais da caixa do Tomé).

L.V.: Há um problema, nós não podemos fazer aqui o trabalho porque não temos aqui os materiais, só nas salas.

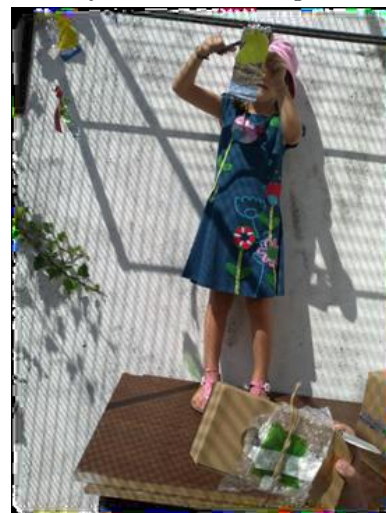
F.M.: Podemos ir buscar outros.

R.P.: E os meninos podem trazer.

M.: Podemos construir sabes o quê? Coisas de música.

R.P.: Podemos fazer um atelier de brincar.

M.: E projetos.



“E qual é o primeiro passo?”

L.V.: Podemos fazer uma banda musical.

F.M.: Podemos fazer uma cama com almofadas.

M.: Pintar

L.V.: Tirar as aranhas de lá.



“E o que precisamos?”

L.P.: Um aspirador

F.M.: Vassouras

L.V.: Mas há um problema não temos uma coisinha assim (tomada) aqui.

“E no fim de pintar? O que podemos por no nosso atelier?”

L.: Jogos.

M.: Brinquedinhos.

R.P.: Pode haver um caixote do lixo.

F.M.: Por desenhos.

G.: Uma casa de banho.

M.: Pintar.



L.V.: Canetas e lápis.

“No final, nunca diríamos que no nosso novo atelier “tinha sido uma casa de pombas.”(G.)”



Reflexão Final

O projeto mosaico nasce do cruzamento dos resultados obtidos através da abordagem mosaico e da observação de pontos de interesse das crianças. Da abordagem emergiu o interesse das crianças pelo espaço exterior, quintal, mas também o particular gosto pelas transformações levadas a cabo no atelier. Estes elementos, cruzados com a intenção de algumas crianças de iniciar “um projeto sobre livros”, conduziram ao desafio de transformação de estruturas permanentes do quintal em espaço de leitura (biblioteca) e de criação (atelier). O envolvimento foi constante, contaminando outras crianças do jardim que participaram ativamente em todo o processo. A intenção da equipa educativa foi fazer eco dos interesses das crianças, sobretudo daquelas que menos se fazem ouvir.